

AVALIAÇÃO DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

EVALUATION OF THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF UNIVERSITY TEACHERS

EVALUACIÓN DEL USO DE METODOLOGIAS ACTIVAS EM LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Marnice Araujo Miglio Valamatos¹
Ana Cabanas²

RESUMO: Esse artigo buscou discutir sobre as Metodologias Ativas na Prática Docente Universitária, empregada como alternativas didáticas inovadoras para o ensino e a aprendizagem nos cursos de graduação. Dessa maneira, o objetivo geral foi avaliar o uso de metodologias ativas nas práticas pedagógicas. A metodologia foi uma pesquisa de natureza básica, tipo descritiva com abordagem qualiquantitativa. A amostra final foi composta por 119 participantes entre docentes, coordenadores de cursos superiores e pró-reitor de Graduação. Para a coleta de dados se aplicou a técnica de levantamento de dados e como instrumentos dois questionários e um *check list* para análise documental dos: Projetos Pedagógicos dos Cursos; Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Os principais resultados demonstraram que o uso de metodologias ativas é considerado como inovação pois gera uma mudança de paradigma na epistemologia da prática pedagógica, na forma de ensinar e aprender, diferente da metodologia tradicional. De modo geral, concluiu-se que as estratégias de metodologias ativas no contexto universitário, fomentam a aprendizagem ativa dos estudantes e provocam mudanças na prática pedagógica, apontando-se como alternativas didáticas para docentes que pretendem inovar e fazer a diferença na Universidade do século XXI.

2844

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Prática Pedagógica Universitária. Inovação.

ABSTRACT: This article sought to discuss Active Methodologies in University Teaching Practice, used as innovative didactic alternatives for teaching and learning in undergraduate courses. Thus, the general objective was to evaluate the use of active methodologies in pedagogical practices. The methodology was basic research, descriptive with a qualitative and quantitative approach. The final sample was made up of 119 participants including professors, higher education course coordinators and dean of Undergraduate Studies. For data collection, the data collection technique was applied and as instruments two questionnaires and a check list for document analysis of: Pedagogical Projects of the Courses; National Curricular Guidelines and the Institutional Development Plan. The main results demonstrated that the use of active methodologies is considered an innovation as it generates a paradigm shift in the epistemology of pedagogical practice, in the way of teaching and learning, different from traditional methodology. In general, it was concluded that active methodologies strategies in the university context encourage active learning among students and bring about changes in pedagogical practice, standing out as didactic alternatives for teachers who intend to innovate and make a difference in the 21st century University.

Keywords: Active Methodologies. University Pedagogical Practice. Innovation.

¹Doutorado em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales.

²Doutora em Humanidades e Artes com Menção em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Rosario.

RESUMEN: Este artículo buscó discutir Metodologías Activas en la Práctica Docente Universitaria, utilizadas como alternativas didácticas innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje en cursos de pregrado. Así, el objetivo general fue evaluar el uso de metodologías activas en las prácticas pedagógicas. La metodología fue la investigación básica, descriptiva con enfoque cualitativo y cuantitativo. La muestra final estuvo compuesta por 119 participantes entre profesores, coordinadores de carreras de educación superior y decano de Estudios de Pregrado. Para la recolección de datos se aplicó la técnica de recolección de datos y como instrumentos dos cuestionarios y una lista de verificación para el análisis de documentos de: Proyectos Pedagógicos de los Cursos; Lineamientos Curriculares Nacionales y el Plan de Desarrollo Institucional. Los principales resultados demostraron que el uso de metodologías activas se considera una innovación ya que genera un cambio de paradigma en la epistemología de la práctica pedagógica, en la forma de enseñar y aprender, diferente a la metodología tradicional. En general, se concluyó que las estrategias de metodologías activas en el contexto universitario fomentan el aprendizaje activo entre los estudiantes y provocan cambios en la práctica pedagógica, destacándose como alternativas didácticas para docentes que pretenden innovar y marcar la diferencia en la Universidad del siglo XXI.

Palabras clave: Metodologías Activas. Práctica Pedagógica Universitaria. Innovación.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea sinaliza novas demandas para a educação superior e a prática docente universitária. O impacto da revolução tecnológica sobre a produção, a socialização do conhecimento e a formação de profissionais fomentam novas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como, estratégias diversificadas de construção do conhecimento na universidade do século XXI.

Diante disso, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação (DCN) propõem a substituição do modelo de ensino transmissivo-passivo por um novo paradigma educativo baseado na formação integral e no desenvolvimento de competências e habilidades. Esse paradigma redimensiona a função do professor que passa a ter a atitude de mediação pedagógica, enquanto, os estudantes são incentivados a desenvolver o protagonismo e a autonomia no processo de aprendizagem na formação profissional.

Com isso, considera-se que o ensino tradicional não condiz mais com a realidade contemporânea, pois, exige-se dos profissionais conhecimentos, habilidades e competências mais complexas que ultrapassem a simples memorização de informações e desenvolva a aprendizagem ativa e o aprender a aprender.

Todo esse contexto requer dos docentes universitários competência didática e novas práticas pedagógicas (PP) para lidar com essa realidade. Isso implica rever a didática e as metodologias, sendo necessárias mudanças no paradigma de ensino tradicional e a abertura para inovar a PP na Universidade contemporânea.

Existe uma variedade de metodologias disponíveis, que podem ser desenvolvidas nos diferentes espaços de aprendizagem, quer seja nas aulas presenciais ou em ambientes virtuais, conforme o conteúdo e os objetivos propostos.

Mesmo assim, no âmbito universitário, a aula expositiva é a metodologia mais usada na prática docente universitária, porém, o que se deve usar são as Metodologias Ativas (MA), termo que se refere a um conjunto de métodos didáticos que incentivam o protagonismo e a autonomia estudantil.

O problema deste estudo está centrado no modelo de ensino vigente na universidade, objeto de estudo, o qual estava baseado na educação bancária e no modelo transmissivo-passivo de aula expositiva, considerada a metodologia mais utilizada durante séculos e ainda predominante nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, a complexidade do problema proposto envolve discutir a metodologia do ensino tradicional no âmbito universitário e a necessária substituição do paradigma de ensino transmissivo-passivo por novas práticas pedagógicas diante dos novos paradigmas educacionais e os perfis profissionais exigidos na atualidade.

Diante desses fatos, o problema de investigação visou avaliar como se configura o uso de metodologias ativas (MA) nas práticas pedagógicas (PP). Decorrente da questão norteadora buscou-se: Identificar as estratégias de metodologias ativas (MA) usadas pelos docentes universitários; Verificar a percepção docente acerca da potencialidade das MA para a formação profissional do estudante no século XXI; Conhecer a percepção docente sobre inovação na prática pedagógica e; Examinar as diretrizes das políticas públicas referente às MA.

Breve histórico da educação com ênfase nas metodologias ativas

Segundo Saviani D (2021), a educação jesuítica foi o marco histórico do início da educação formal no Brasil e da instituição do método de ensino tradicional, legado que subsiste na atualidade em muitas práticas pedagógicas em escolas e universidades. Em 1931, ocorreu um dos primeiros marcos de regulação do Ensino Superior, a Reforma Universitária Francisco Campos que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras. Dentre as intenções da reforma pretendia-se reformular os métodos de ensino – que tiveram a influência do movimento escolanovista que se contrapôs ao modelo de ensino transmissivo-passivo da época.

A criação e regulamentação do Ensino Superior no Brasil

Em 1808, ocorreu a implantação dos primeiros cursos superiores, foram criados por D. João VI, em 1808, com a chegada da Família Real. As primeiras Faculdades criadas foram de Medicina (Salvador e Rio de Janeiro) e visava formar a as elites e classe dirigente. O ensino superior no Brasil nesse período e até o final do império se resumiu na criação destas faculdades,

apresentando duas características comuns: cursos ou faculdades isoladas e mantidas pelo Estado. No início do século XX, estabeleceram-se as primeiras universidades.

Como dito por Saviani (2010), o período de 1931-1961 se refere à fase de regulamentação nacional do ensino em âmbito nacional, destinada à escola primária, secundária e superior que culminou com a reforma Francisco Campos e a incorporação do ideário pedagógico escolanovista, tendo a promulgação da Lei nº 4024/1961 como primeira legislação que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, foi atribuído ao Conselho Federal de Ensino o controle do sistema de Educação Superior que estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de graduação e a sua duração, além de instituir o sistema de Cátedras - centralização do ensino e modelo tradicional vigente.

Com o fim do Regime Militar (1964-1985) e abertura do processo de redemocratização da Sociedade, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal. Muitos avanços ocorreram no âmbito educacional, pois, conforme o Art. 205 da Constituição, percebe-se que há uma nova concepção de educação que tem como intuito a formação humana integral, o desenvolvimento da cidadania visando preparar para a inserção no mundo do trabalho. Percebe-se ainda, que esse novo paradigma educativo enfatiza o estudante, apoiando o desenvolvimento pleno.

Os Incisos II, III e IX do Art. 206, reforçam essa ideia, preconizando que o ensino deverá se basear em princípios de aprendizagem mais flexíveis e em concepções e estratégias pedagógicas diversificadas; e, na garantia de processos que favoreçam o aprender a aprender na trajetória de vida e percursos escolar.

Inferese que estes pressupostos contemplam um paradigma de ensino e aprendizagem diferente do paradigma tradicional de ensino e que exigem uma prática pedagógica diferenciada que busque redimensionar a função do professor, dos alunos e dos métodos de ensino. Essa nova perspectiva requer inovação no processo de ensinar e aprender, e mudanças no currículo, nos métodos pedagógicos e na formação dos professores.

Em 1996, alinhada com a Constituição de 1988, foi implantada a nova LDBEN n. 9394/1996 que apresentou novas finalidades à educação superior no Capítulo IV, Art. 43, Incisos I, II e III e também uma nova concepção de educação e formação profissional, devendo oferecer uma formação integral por meio de competências e habilidades, desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, a aprendizagem problematizadora e investigativa articulada com a prática social e com o mundo do trabalho. Também a nova LDBEN assegurou às universidades fixar os currículos dos cursos observando as diretrizes gerais.

Percebe-se que as finalidades propostas para a ES, baseiam-se numa formação generalista, que estimula o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo, incentivando a

pesquisa e a investigação científica. Uma educação contextualizada, interdisciplinar e articulada com a prática social e com o contexto profissional.

De modo geral, Masetto (2018) entende ser uma educação que demanda novas aprendizagens, competências e habilidades e, por consequência, novas práticas e metodologias de ensino. Corroborando com Berbel (2012) menciona que o uso de metodologias ativas (MA) universitária é uma das alternativas viáveis para formação profissional nos cursos de licenciatura. A aprendizagem de adultos é mais eficaz quando há participação do processo de aprendizagem, ao invés, de meros receptores de informações.

Diante disso, alinhados aos princípios e finalidades da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1997, por meio do Parecer CNE/CES nº 776/1997, Parecer CNE/CES nº 583/2001 e Parecer CNE/CES nº 67/2003, implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação com orientações e referenciais para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) e dos currículos plenos.

Especificamente, o Parecer CNE/CES nº 776/1997 trata das primeiras orientações gerais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O referido parecer orientou que os cursos de graduação, devem abandonar as características do ensino baseado na transmissão de informações, adotando uma sólida formação básica contextualizada e conectada com as transformações na sociedade e no mundo laboral.

2848

Nesse contexto, as metodologias ativas (MA) surgem como alternativa de estratégias metodológicas que possibilitam a participação e se enquadram em uma proposta didática que valoriza práticas de ensino centradas no aluno. Nesse modelo didático, o foco da centralidade do processo se desloca do professor para o aluno e a aprendizagem, ocorrendo uma ruptura com o modelo tradicional de ensinar e aprender.

Segundo Cunha MI (2005), na atualidade, a teoria pedagógica tem proposto uma nova reconfiguração da função que professor e estudante devem desempenhar, a fim de promover a aprendizagem ativa e significativa. Nesse sentido, o estudante deve atuar de forma ativa no processo de construção do conhecimento.

Com isso, o professor opera nesse processo como mediador e facilitador, organizando o ensino e criando situações de aprendizagem para que o estudante desenvolva as estruturas cognitivas e a capacidade de aprender a aprender e aprender a fazer.

Segundo Zabalza MA (2015), na atualidade está presente no discurso pedagógicas e nas políticas públicas a busca pela melhoria da qualidade e aperfeiçoamento de ensino e de aprendizagem. Contextos emergentes na sociedade do conhecimento e da informação que impulsionam mudanças na universidade e impõe às IES novas reconfigurações dos processos

acadêmicos e didático-pedagógicos. Nessa perspectiva, a avaliação desempenha função essencial no diagnóstico das PP para uma tomada de decisão sobre o que precisa ser redimensionado.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e a dimensão didático-pedagógica dos cursos de graduação

De acordo com as diretrizes avaliativas estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SiNAES), a avaliação tem a intencionalidade de desencadear mudanças no processo acadêmico e nas inovações didático-pedagógicas, aprimorando as PP e a gestão acadêmica no ensino de graduação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SiNAES) foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, e avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. A dimensão didático-pedagógica é um dos indicadores da Autoavaliação Institucional e da Avaliação Externa.

Deve-se avaliar a organização didático-pedagógica (métodos, metodologias) de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); práticas pedagógicas, que ultrapassem a transmissão de informações e a utilização de processos participativos de construção do conhecimento; práticas institucionais que estimulam a formação docente continuada evidências de inovações didático-pedagógicas e o uso das novas TDIC no ensino (BRASIL, 2004).

Também são objeto da avaliação os documentos institucionais. os documentos curriculares objeto da avaliação são: o PDI e os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) que devem estar alinhados às concepções didático-pedagógicas das DCN. São documentos norteadores das práticas pedagógicas e da elaboração ou atualização dos PPC. Segundo Veiga IPA (2004), o PPC deve contemplar a reflexão sobre o ensino; quem são os alunos; como se constrói o conhecimento; postura do professor e como se desenvolve a prática pedagógica.

Metodologias de ensino no contexto universitário

Existe uma diversidade de metodologias de ensino que podem ser usadas no contexto universitário. A escolha de cada uma delas depende da concepção de ensino e aprendizagem, dos objetivos, do conteúdo, do perfil estudantil a ser formado, da realidade e das necessidades da turma e do compromisso ético-político e social do professor.

A função essencial da docência é fazer com que a aprendizagem se efetive, pois o docente do ensino superior (ES) é um profissional que atua num processo de ensino e aprendizagem

(PEA). Dessa forma, a escolha do melhor caminho a seguir em termos metodológicos é imprescindível para que a aprendizagem aconteça.

A educação e os métodos de ensino mudam no decorrer dos tempos. Na contemporaneidade, vive-se uma mudança paradigmática no contexto do ensino universitário e busca-se a superação do modelo reducionista e fragmentado do conhecimento.

O professor universitário se encontra nessa transição de paradigmas, urge avançar a prática pedagógica (PP) que se desenvolve na universidade e rever o como se ensina e aprende, pois, como esclarecido por Cunha (2005), em geral, nos cursos de graduação, prevalece a ideia de que ensinar se restringe a dar aulas de forma transmissiva-passiva. Nesse sentido, Behrens MA (2013) ressalta a necessidade de refletir sobre a educação e os paradigmas que caracterizaram o século XX e as mudanças paradigmáticas no início do século XXI.

Nos prismas behrensianos, há dois paradigmas que influenciaram e ainda influenciam as práticas pedagógicas no Ensino Superior: o paradigma conservador e o paradigma inovador.

O paradigma conservador é caracterizado pela transmissão e exposição do conteúdo, em que o professor adota uma metodologia de ensino baseada na transmissão, leitura e memorização e repetição do conteúdo.

Utiliza o método de aula expositiva caracterizado pela passividade do aluno. Tem como base a pedagogia tradicional herdada dos Jesuítas, modelo de ensino escolástico - *Ratio Studiorum*. Método também conhecido como “educação bancária” o método de ensino em que o professor deposita no aluno informações para sacar no dia da prova (FREIRE P, 2019) ou de “aula transmissora ou aula do busto falante” - modelo de ensino tradicional centralizado na figura do professor (IMBERNÓN F, 2012).

Já o paradigma inovador – baseia-se em práticas pedagógicas que possibilita a construção do conhecimento e a aprendizagem ativa. Nesse paradigma, o foco do processo se desloca do ensino para a aprendizagem significativa do aluno. Permite uma mesclagem de abordagens pedagógicas e teorias de aprendizagem (construtivista, sociointeracionista, cognitivista etc.), bem como o uso de metodologias ativas e das ferramentas de tecnologias digitais, que tem se destacado como uma exigência no contexto da sociedade do conhecimento e da informação.

Mudança de perfil docente universitário

Novos paradigmas educacionais na legislação e nos documentos das políticas públicas curriculares passou a exigir mudanças no perfil do professor, que passou de transmissor de informação à mediador da aprendizagem. Observa-se que está ocorrendo uma mudança de

paradigma na forma de ensinar e aprender no ensino superior. Atualmente, o foco do ensino está na transmissão de informações e na reprodução deste conteúdo cobrado em provas e exames.

No entanto, visando romper com esse paradigma propõe-se substituir a ênfase no ensino transmissivo pela ênfase na aprendizagem do estudante o que por sua vez irá exigir mudança na atitude dos sujeitos desse processo.

Ao professor exige-se mudança na forma de ensinar e inovar na prática pedagógica com a adoção de metodologias mais participativas e diversificadas.

Ao estudante caberá o protagonismo e autonomia no processo de aprendizagem com participação ativa. Neste contexto, as metodologias ativas (MA) poderão contribuir para essa mudança paradigmática, uma vez que, se baseiam na participação ativa dos estudantes e na mediação pedagógica.

O advento da sociedade do conhecimento e a revolução científica e tecnológica no final do século XX provocou mudanças na forma de ensinar e aprender nas diversas áreas do conhecimento, exigindo dos profissionais novas aprendizagens, competências, habilidades, mudança na atitude e no perfil docente que passou de mero transmissor de informação à mediador da aprendizagem.

Nesse novo cenário, professor e alunos são protagonistas, aprendizes e coparticipantes do mesmo processo, pois, conforme os prismas de Masetto MT (2012) a atitude do professor está em processo de mudança, da função de um especialista que ensina para o profissional que prima pela aprendizagem e busca incentivar e motivar o aprendiz, colocando-se como um mediador, uma ponte rolante entre o estudante e a aprendizagem, que colabora ativamente para que este obtenha um desempenho exitoso e alcance os objetivos de aprendizagem.

Cunha *et al.* (2018) diz que, para que as transformações ocorram, as instituições e as políticas públicas devem realizar investimentos intensivos e sistemáticos, especialmente, na formação docente continuada (FDC) no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos, pois, a formação pedagógica docente do ensino superior (ES) é um aspecto relevante para o processo de mudança, considerando que para implementar as práticas pedagógicas inovadoras (PPI) a partir do uso de metodologias ativas (MA), o professor necessita de formação específica nos aspectos didático-pedagógicos.

Metodologias Ativas: base conceitual e princípios pedagógicos

As Metodologias Ativas (MA) apesar de estar em evidência na atualidade, não é algo novo. A base conceitual das MA tem origem nos teóricos do movimento da Escola Nova e remonta ao fim do século XIX e início do século XX. Então, o que há de novo? Segundo Mello

GN (2020), o dado novo de grande relevância para o ressurgimento das MA foi o impacto das (TDIC) que potencializaram as pedagogias ativas e permitiu que o ensino centrado no aluno e na aprendizagem seja mais dinâmico e engajado, possibilitando inúmeras alternativas didáticas de ensinar e aprender tanto no formato de aula presencial quanto virtual. De acordo com Serrano DR (2021), as MA são uma releitura dos pressupostos da Escola Nova.

Os principais teóricos do movimento escola nova e que fundamentam as MA são: John Dewey (1976), educador estadunidense, defendia o estudante como centro do processo educativo que devia aprender fazendo por meio de atividades desafiadoras e ativas. Kilpatrick (matemático e físico estadunidense) e discípulo de Dewey – elaborou a metodologia de projetos centrado na atividade prática estudantil. Decroly (1929), médico belgo, criou o ensino globalizado e os centros de interesse (GADOTTI, 2009).

Fazendo uma síntese dos princípios pedagógicos das MA são: estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem; protagonismo e autonomia estudantil; problematização e pensamento reflexivo; trabalho em equipe e autoaprendizagem; professor mediador; inovação pedagógica; estratégias diversificadas de MA.

Tipologias de MA X Inovação em práticas universitárias

2852

Segundo Moran J (2018) as MA despontam como um desenho didático-pedagógico que apresenta soluções mais eficazes para despertar o interesse e a participação dos estudantes da atualidade, chamados nativos digitais.

As MA são estratégias que essencialmente concentram-se na atividade e na participação dos estudantes, tirando-os da passividade; e incentivando o protagonismo estudantil. Alinhadas à modelos híbridos com o uso das TDIC mesclam elementos atuais e inovadores na forma de ensinar a aprender.

Conforme a análise de 10 artigos e teses internacionais dos países Brasil, Chile, Peru, Paraguai e Espanha com período de publicação de 2019 a 2023 sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior, foram identificados 17 tipos de metodologias ativas.

Dentre os diversos tipos de MA utilizadas no ensino superior têm-se:

- Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) possibilita aos estudantes vivenciarem situações de aprendizagem do contexto profissional
- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que visa a resolução de problemas, por meio de experiências práticas
- A Sala de Aula Invertida (SAI) é um modelo híbrido de ensino, mescla momentos de estudos presencial e virtual. Nesta metodologia, o aluno precisa desenvolver a autonomia e a autoaprendizagem.

Percebeu-se que é comum nesses estudos questionar o modelo tradicional de ensino e propor a inovação metodológica por meio da diversidade de estratégias de MA, bem como, mediadas com as tecnologias digitais. Ferreira GMS et al. (2022) afirmam que o desafio atual que está expresso aos professores nos textos legais, na literatura e nas pesquisas acadêmicas, é o da revisão de práticas de ensino e a inovação pedagógica por meio de metodologias diversas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Dessa forma, as proposições teóricas dos artigos e teses analisados, de modo geral, ressaltam a relevância das MA para a formação de alunos críticos e com autonomia. Ademais, destacam que se faz necessário investimentos na formação pedagógica dos professores para trabalhar com MA para a obtenção de resultados eficazes.

Assim, o uso de MA no ES demonstra ser uma temática emergente e de relevância tanto no âmbito nacional quanto internacional e relevante para o aprofundamento das questões sobre práticas pedagógicas (PP) com estas metodologias como alternativa didática inovadora para o ensino nos cursos de graduação.

Azevedo SB et al. (2019) escrevem o termo Metodologias Ativas (MA) no plural com a intencionalidade de evidenciar, que se trata de um termo genérico que comporta estratégias didáticas diversificadas com princípios da aprendizagem ativa, utilizadas conforme os objetivos de ensino e as necessidades dos discentes. Na concepção dos autores:

A educação na contemporaneidade requer uma instrução de ensino que situe o estudante em uma posição ativa em sua aprendizagem e que considere sua experiência de vida. Desta forma, a mediação do conhecimento científico não pode renunciar metodologias em que o ensino seja marcado por uma aprendizagem significativa que forme profissionais mais críticos e preparados em suas áreas de atuação, como é a aposta nas metodologias ativas (AZEVEDO SB, et al., 2019, p. 5).

MÉTODOS

O método é definido por Lakatos EM e Marconi MA (2022), como o conjunto de atividades sistemáticas, que de forma racional, delineiam o caminho a ser traçado, e que possibilitam alcançar os objetivos propostos e embasam as ações e decisões científicas da pesquisa.

Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos – CEP, via Plataforma Brasil, tendo sido aprovado por meio do Parecer nº 5.476.045, considerando que a pesquisa atendeu todas as diretrizes e normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Saúde – CONEP, atendendo as exigências éticas e científicas conforme a Resolução nº 466/2012.

O projeto de pesquisa também foi submetido à aprovação pela *Comisión Interamericana de Ética em Investigaciones* (CIEI) da *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales* (FICS), com número de registro ENE003/2023.

Para a definição da população da pesquisa foi feito contato prévio presencial com os diretores das duas unidades acadêmicas (UN₁ e UN₂). Assim foram apresentados os objetivos e metodologia da pesquisa, solicitada a assinatura do Ofício de autorização da pesquisa e

posteriormente solicitou-se a listagem contendo os nomes e respectivos e-mails dos docentes efetivos e coordenadores de curso da referida unidade. Verificou-se que na UN₁ atuam 66 docentes e na UN₂, 102, perfazendo um total de 168.

A recolha dos dados foi feita em dois momentos por meio da aplicação de dois questionários para docentes e gestores do ensino de graduação. Primeiro, foi enviado via e-mail institucional o convite e o link do questionário para participar da pesquisa aos 168 docentes das duas unidades acadêmicas. Retornaram 132 respostas e destas, 111 docentes declararam usar algum tipo de MA, sendo esta, a amostra final dos docentes.

No segundo momento, para definição total da amostra, foi enviado o convite e o link do questionário via *WhatsApp* a 12 Coordenadores de curso e 01 Pró-Reitor de Ensino de Graduação. Quanto aos coordenadores, somente 07 responderam. A amostra final foi composta por 119 sujeitos, sendo 111 Docentes, 07 Coordenadores e 1 Pró-Reitor.

A metodologia foi operacionalizada com a seguinte caracterização geral: Quanto a natureza, aplicou-se a natureza básica, vislumbrando a ampliação de conhecimentos teóricos na área da pedagogia universitária. Quanto a abordagem do problema definiu-se a abordagem qualiquantitativa. Quanto aos objetivos optou-se, por uma pesquisa do tipo descritivo quanto aos objetivos. O estudo descritivo mede para descrever características e propriedades dos fenômenos.

2854

Conforme Lakatos EM e Marconi MA (2022) referente ao método de abordagem vinculado aos objetivos aplicou-se o método dedutivo que parte de teorias e leis para analisá-los mediante os resultados da pesquisa para validar ou reprová-las as hipóteses definidas empiricamente (CABANAS A, 2018). Quanto aos métodos de procedimentos foi adotado três estilos: O Estruturalista parte da realidade concreta para o abstrato por intermédio de um modelo que representa o objeto de estudo. O Funcionalista busca compreender o funcionamento de cada parte que compõe o todo e as inter-relações entre estes. E o Comparativo, estuda semelhanças e diferenças entre duas ou mais variáveis do estudo.

Quanto a técnica de amostragem para a seleção dos docentes e coordenadores de curso, optou-se pelo tipo de amostragem probabilística aleatória simples, uma vez que, segundo Hernández-Sampieri R, et al. (2014) todos os indivíduos tiveram a mesma probabilidade de serem selecionados.

Quanto as técnicas de coleta de dados optaram-se por duas: técnica de levantamento de dados e análise documental. Estas demonstraram ser adequadas aos objetivos da investigação, considerando que foi realizado um levantamento de dados empíricos junto aos docentes sobre o uso de metodologias ativas (MA) nas práticas pedagógicas e complementarmente analisaram-se

os documentos curriculares que norteiam as ações didático-pedagógicas no ensino de graduação, a fim de saber como as MA se conformam nesses documentos.

Dessa forma, para atender a abordagem quantitativa da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados adotados foram dois questionários digitais via *Google Forms* aplicados aos docentes e gestores. O questionário docente foi estruturado com 14 respostas fechadas com escala likert e 02 questões com respostas abertas. O questionário para os gestores, foi composto com 05 perguntas estruturadas com respostas fechadas do tipo resposta única e utilizou-se a escala *Likert*. Para a parte qualitativa optou-se pela análise documental como técnica de pesquisa e utilizou-se como instrumento de coleta de dados (secundários) uma planilha denominada de *Check list* da Matriz de Referência para Avaliação dos Documentos Curriculares (Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Pedagógico e Curso (PPC)).

Esta planilha foi elaborada pela pesquisadora contemplando cinco dimensões: Ruptura com o paradigma tradicional de ensino; Princípios de MA; Metodologias Inovadoras; Tipos de MA, e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e PPC (especificação das MA e Formação Docente Continuada (FDC)).

Quanto ao tratamento dos dados quantitativos dos dois Questionários (1 para Docentes e 2 para Gestores), num primeiro momento, a tabulação dos dados foi realizada automaticamente pela própria plataforma do *Google Forms*. No entanto, para avaliar a confiabilidade e a validade alcançadas pelos instrumentos de medida, os dados coletados foram conferidos, registrados, processados e tabulados em uma planilha eletrônica da *Microsoft Excel*, que gerou os gráficos com percentuais de respostas quantitativas, o que facilitou a análise descritiva estatística com números por frequência absoluta (n) e com frequência relativa (%).

No caso específico de dados coletados com o uso da escala de *Likert*, se analisaram os dados quantitativos em número por frequência absoluta (n) e por frequência relativa (%), média, e desvio padrão (dp). Depois, os dados qualitativos foram selecionados e alguns discursos expostos na íntegra. A seguir, realizou-se a Análise de Conteúdo (AC) conforme Bardin L (2016) e a Análise Documental (AD) conforme os procedimentos propostos por Lüdke M e André MEDA (2022), respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verifica-se, na Tabela 1, que o perfil profissional da amostra, envolvendo 132 docentes da população amostral inicial, retrata uma maioria de doutores (77,27%) com dedicação exclusiva (93,18%) que atua como docente entre 7 e 15 anos (47,73%), formados em Ciências Exatas

(34.09%) que ministram aulas concomitantemente em cursos de Bacharelado e Licenciatura (47.73%).

Como observado, na Tabela 4, o perfil profissional docente está adequado às exigências político-legais para o exercício do magistério de ensino superior. A maioria apresenta estabilidade na carreira profissional e possui experiência considerável no magistério universitário, o que possibilita reavaliar as práticas pedagógicas (PP) e buscar por novas estratégias metodológicas que proporcionem a aprendizagem exitosa.

Tabela 1 – Análise descritiva da amostra por características profissionais

Características Profissionais		Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Titulação	Doutorado	102	77.27
	Mestrado	30	22.73
	Total	132	100.0
Regime de Trabalho	Dedicação Exclusiva	123	93.18
	40h	9	6.82
	Total	132	100.0
Tempo de Docência	1 a 3 anos	12	9.01
	4 a 6 anos	9	6.82
	7 a 9 anos	21	15,91
	10 a 12 anos	21	15,91
	13 a 15 anos	21	15,91
	16 a 18 anos	15	11,36
	19 a 21 anos	0	0.0
	22 a 24 anos	6	4.54
	25 anos ou mais	6	4.54
Total	132	100.0	
Área do Conhecimento que atua	Ciências Exatas e da Terra	45	34.09
	Ciências Humanas	30	22.73
	Ciências Agrárias	21	15,91
	Ciências Biológicas	42	31,82
	Linguística, Letras e Artes	12	9.01
	Engenharias	9	6.82
	Ciências Sociais e Aplicadas	3	2.27
	Total	132	100.0
	Curso que atua	Bacharelado e Licenciatura	63
Bacharelado		39	29.54
Licenciatura		30	22.73
Total		132	100.0

Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

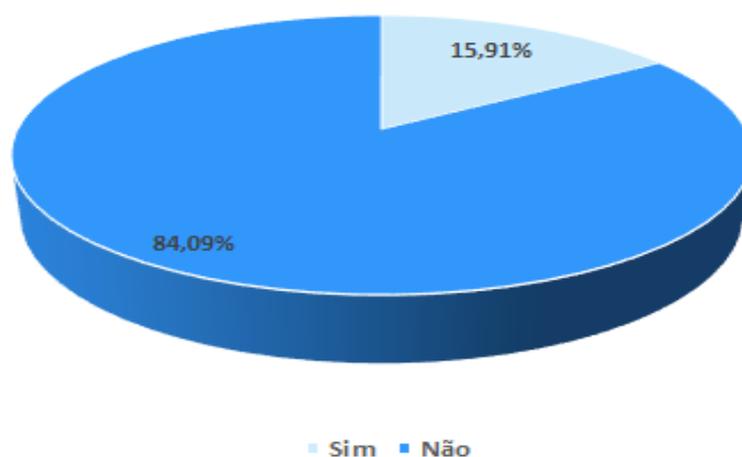
O perfil profissional docente da universidade investigada no que se refere à titulação/formação e regime de trabalho, acompanha o perfil docente em nível nacional, conforme os resultados do Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), em

que 358.825 docentes estão em exercício na educação superior (ES). Deste total, 51% tinham vínculo com instituição privada e 49% em pública, o que não indica estatisticamente prevalência.

Quanto à titulação/formação, a maioria dos docentes (66.4%) das Universidades no Brasil têm doutorado (INEP, 2022). Assim, os dados da pesquisa corroboram com o cenário nacional. Apesar disso, como plantado por Pimenta SG e Anastasiou LGC (2020), existem lacunas na formação inicial docente, principalmente, no que se refere aos saberes pedagógicos. Em geral, os docentes que atuam no ES são Bacharéis e a formação destes prioriza muito mais os conhecimentos específicos da área de atuação do que os conhecimentos didático-pedagógicos.

Conforme os dados do Gráfico 1, a maioria da amostra docente (84.1%) respondeu que aplica metodologias ativas em suas aulas. Diante disso, infere-se que ocorre um movimento de mudança nas PP e nas metodologias de ensino no ensino superior (ES), no sentido de substituir o estilo passivo pelo ativo.

Gráfico 1 – Distribuição docente por uso de metodologias ativas



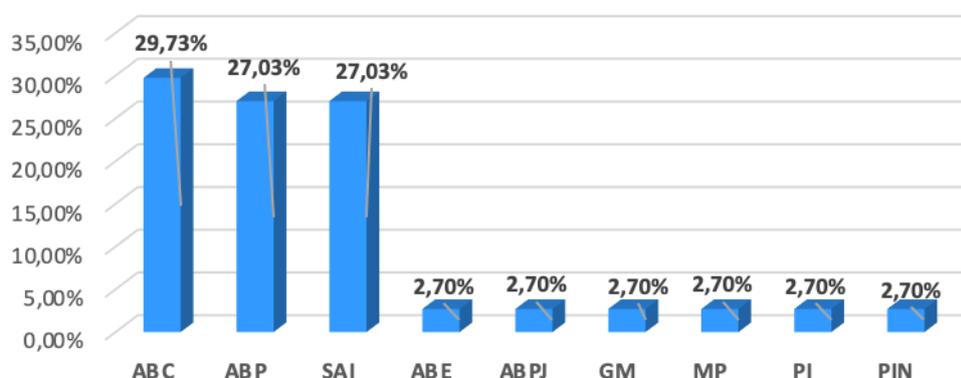
Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

Achados estes condizentes à pesquisa de Maciel (2022) realizada em uma instituição de ensino superior (IES) de Pernambuco, Brasil, com estudantes dos cursos de Direito, Engenharia e Gestão Comercial, que se questiona sobre a forma de ensinar e aprender na docência universitária e se propõe dentre outras questões a inovação dos métodos de ensino.

No que se refere às estratégias de metodologias ativas (MA) utilizadas pelos docentes pesquisados, observou-se o uso de uma variedade de estratégias, no Gráfico 2.

Destaca-se, no Gráfico 2, a Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) em primeiro lugar (29.73%), seguido da Sala de Aula Invertida (SAI) com 27.03% e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) com 27.03%.

Gráfico 2 – Distribuição docente por tipos de metodologias ativas utilizadas



* Aprendizagem Baseada em Caso (ABC); Sala de Aula Invertida (SAI); Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL); Gamificação (GM); Aprendizagem Baseada em Projetos (PJBL); Metodologia da Problematização (MP); Instrução por Pares (PI); Aprendizagem em Times (TBL); Painel Integrado (PIN)

Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

O uso de estratégias diversificadas de metodologias ativas (MA) é uma tendência que acompanha as pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, como pontuado no *corpus* do Marco Referencial na análise de 10 artigos e teses internacionais, no qual foram identificados 17 tipos de metodologias utilizadas no ensino superior (ES) em universidades do Brasil, Chile, Espanha, Paraguai e Peru.

2858

Analisando a Tabela 2, em termos de percentuais, nota-se que a maioria dos participantes concorda que as Metodologias Ativas (MA) são estratégias didáticas potencialmente adequadas à formação estudantil e atendem ao perfil a ser formado conforme os documentos curriculares.

Tabela 2 – Análise descritiva da amostra dos resultados referentes às metodologias ativas como estratégias adequadas à formação dos estudantes e geradora de mudanças nas práticas

Questões	Score de Nota, frequência e percentual					Média ± DP
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)	
P12: As MA configuram-se estratégias didáticas, potencialmente, adequadas à formação estudantil, atendendo ao perfil conforme os documentos curriculares	0 (0,0)	3 (2,73)	30 (27,03)	78 (70,27)	0 (0,0)	3,68 ± 0,53

* 1. Discordo Totalmente / 2. Discordo / 3. Indiferente / 4. Concordo / 5. Concordo Totalmente

Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

Percepções como estas, foram encontradas na pesquisa de Azevedo SB et al. (2019). Os docentes entendem que o uso de MA desenvolve características essenciais e necessárias à formação profissional alinhadas com as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação.

Na análise de conteúdo sobre a compreensão acerca das MA emergiram das respostas docentes (n= 111) duas subcategorias: 1. Conceitos de MA e 2. Princípios de MA, conforme verificam-se na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição docente concepções sobre metodologias ativas

UNIDADES DE REGISTRO		
Subcategorias que emergiram	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
1 Conceitos de MA		
Metodologias diferentes da tradicional	12	10.81
Formas dinâmicas e interativas de ensinar	9	8.11
Metodologias que utilizam TDIC	9	8.11
Formas de inovar a prática	3	2.70
Conjunto de técnicas de ensino ativas	3	2.70
Metodologias para melhoria da aprendizagem e ensino (01)	3	2.70
Estratégias de Ensino que visam estimular	3	2.70
Método de ensino com atividades diversas	3	2.70
Total	45	40.54
2 Princípios de MA		
Participação e engajamento	21	18.92
Professor Mediador/Facilitador	12	10.81
Aluno Protagonista	9	8.12
Autonomia	6	5.40
Construção do conhecimento	6	5.40
Aluno centro do processo de aprendizagem	3	2.70
Interação entre professor-aluno e alunos-alunos	3	2.70
Pesquisa	3	2.70
Metodologia adequada à realidade	3	2.70
Total	66	59.45

Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

Observa-se, na Tabela 3, que os três princípios de metodologias ativas (MA) com maior frequência da amostra docente foram: participação e engajamento (18.81%), professor mediador (10.9=.81%) e aluno protagonista (8.11%).

Esses princípios coincidem com os achados da pesquisa de Machado (2021), no Rio Grande do Sul em que os professores veem a relevância e a aplicabilidade das MA e reconhecem que o uso destas, proporcionam a aprendizagem autônoma e o protagonismo estudantil.

Verificam-se, na Tabela 4, os princípios das metodologias ativas (MA) mais comuns na percepção da amostra docente (n=111), expressos no conteúdo das respostas dos professores ativos (ProfAtiv).

Tabela 4 – Distribuição docente por frequência de respostas sobre os princípios de metodologias ativas

PRINCÍPIOS	DOCENTES	
	N	%
Metodologias voltadas à participação e ao engajamento do estudante” (ProfAtiv 15)	21	18,92
“Métodos onde o professor é um mediador das atividades desenvolvidas pelos discentes” (ProfAtiv 19)	12	10,81
“Metodologias que procuram envolver os estudantes para que sejam os protagonistas da aprendizagem e por meio de participação ativa nas atividades, mas tendo a mediação do professor” (ProfAtiv 32)	9	8,11

Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

Prosseguindo, analisou-se a percepção da amostra docente (n=III) sobre o significado de inovar nas práticas pedagógicas (PP). Na análise de conteúdo, identificaram-se cinco subcategorias relativas à Dimensão 1 (D1): Inovação referente à Variável 2 (V2), como se verifica na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição docente sobre concepções de inovação

Subcategorias que emergiram	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
	Práticas pedagógicas com princípios de MA	33
Uso das TDIC	27	24,32
Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender	24	21,62
Mudança na função do docente e discente	15	13,51
Mudança na metodologia de ensino	12	10,81
Total	III	100

Fonte: Autora (2023) com base nos dados da pesquisa

Verifica-se, na Tabela 5, que 29,73% dos docentes amostrados compreendem que as PP devem ser aplicadas com princípios de MA. Enquanto, 24,32% entendem que estas estratégias devem ser mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Também 21,62% dos docentes compreendem que inovar na PP é romper com a forma tradicional de ensinar e aprender.

Salientam-se que houve um consenso entre os professores sobre a contribuição das MA para as PP universitárias, já que colaboram para deixar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas diferentemente do modelo tradicional de ensino. Dessa forma, abre-se a possibilidade de resignificação das PP no ensino superior (ES).

Agregando ao anterior, chamou a atenção o comentário de ProfAtiv 30 acerca do que significa inovar:

Acredito que não se trata de reinventar a roda, mas sim de rever o que não tem surtido o resultado esperado e aperfeiçoar o que tem sido positivo. A adoção de metodologias

diversificadas, desde que ancoradas na realidade e na exequibilidade, é tão inovadora quanto os resultados positivos (ProfAtiv 30).

Na concepção deste docente, inovar não se trata de reinventar a roda, mas sim, fazer uma autoavaliação da própria prática e do método de ensino, rever o que não está dando resultados positivos e buscar aperfeiçoar o que está dando certo, a fim de favorecer a aprendizagem e adotar as metodologias diversificadas e atualizadas.

Concepções semelhantes se encontraram no estudo chileno de Pezoa-Fuentes CA e Mercado-Guerra JL (2020), o qual revelou que o uso de metodologias ativas (MA) representa a inovação metodológica, incidindo no desenvolvimento da aprendizagem profunda e significativa.

No que se refere a inovação das práticas pedagógicas (PP) relacionada com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) a favor do ensino e aprendizagem ativa os docentes amostrados consideram o uso das TDIC um exemplo de prática de ensino inovadora e ressaltam a necessidade de PP universitárias incorporarem as mudanças tecnológicas do século XXI, a fim de que se reveja a atitude do professorado de transmissor e única fonte de conhecimento, como se confere em alguns discursos como do ProfAtiv 14:

[...] não fosse a pandemia, ainda estaríamos por descobrir que aulas já vinham sendo dadas por meio de ferramentas como o Google Meet ou Zoom, por exemplo. [...] Felizmente, com o ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19, descobrimos que algumas ferramentas já existentes antes desta, são muito úteis para o ensino e a aprendizagem, no entanto, mesmo que isto seja visto como uma inovação, há milhares de professores ainda indispostos para sua adequação a estas novas ferramentas, querem mesmo é a continuidade do modelo medieval de ensino (ProfAtiv 14).

Conforme as percepções do ProfAtiv 14, o uso das tecnologias digitais é um exemplo de prática pedagógica inovadora (PPI), como ferramentas potencializadoras da aprendizagem exitosa do nativo digital (ND), sendo maximizada a necessidade da utilização no período da Pandemia

O estudo espanhol de Gómez-Hurtado I, et al. (2020) dar ênfase à utilização das MA mediadas pela TDIC, sobretudo, no período da Pandemia COVID-19, que impactou o ensino na universidade. Acentuam-se em grandes proporções a necessidade de mudança na PP e nos métodos de ensino e aprendizagem exigindo-se dos docentes práticas de ensino que promovam a aprendizagem ativa, a autonomia e o protagonismo estudantil

Isso foi identificado na pesquisa brasileira de Ferreira GMS, et al. (2022), na qual os docentes afirmaram que o desafio atual é a revisão de práticas de ensino e a inovação pedagógica por meio de metodologias diversas mediadas por tecnologias digitais.

Como alertado por Cunha MI (2016), é preciso compreender a inovação como um processo de ensino que vai além de mudanças metodológicas ou tecnológicas. Requer uma mudança na base epistemológica das PP, uma ruptura na forma tradicional de ensinar e aprender.

Esta compreensão se encontrou nos discursos docentes. Essa é a terceira subcategoria apontada por 21.62% da amostra do professorado acerca da inovação das PP referente à ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, como comprovado nos seguintes discursos:

Inovar é criar uma prática de ensino diferente, prática que funciona como um percurso para cada estudante, com uma intenção didática de ensinar um determinado conhecimento de modo que seja diferente do modelo dominante, ou seja, do modelo expositivo que é excludente tirando o direito de os estudantes participarem de seu aprendizado (ProfAtiv 5).

“Romper com o tradicional, tentar atualizar para atender as demandas atuais e entender a geração de alunos atuais” (ProfAtiv 10).

“Buscar novas formas de ensino/aprendizagem, mas que o aluno seja mais participativo” (ProfAtiv 28).

Adoção de estratégias de ensino que não sejam mais baseadas no simples repasse de informação. A típica aula palestra, na qual o apresenta os conteúdos com uso de slides para os estudantes, sem nenhuma interatividade, não é mais cabível. O estudante deve se sentir desafiado e motivado para ser protagonista na construção do seu conhecimento (ProfAtiv 25).

“Inovação na prática pedagógica significa ainda, sair do tradicional, da mesmice. Fazer coisas novas ou se não novas, diferentes” (ProfAtiv 35).

Em geral, observam-se destes participantes que a inovação se relaciona com a ideia de criar uma prática diferente do modelo expositivo, adotar estratégias de ensino que não seja somente repasse de informações, romper com o tradicional, sair da mesmice, fazer coisas novas, atualizar a prática para atender a geração estudantil de nativos digitais (ND) e buscar por novas formas de ensinar e aprender. Isto converge na ideia de ruptura com o modelo de ensino tradicional e transmissível, provocando a mudança e a inovação nas práticas pedagógicas (PP), especialmente, quando se utilizam métodos ativos de ensino e aprendizagem.

Essas concepções convergem com os princípios de Cunha MI (2016) que considera a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática no sentido de romper ou ultrapassar a forma tradicional de ensinar e aprender.

No que se refere as percepções dos coordenadores e pró-Reitor sobre metodologias ativas e Inovação, conforme os dados coletados na Tabela 6, Nota-se que as respostas concentraram-se nas opções 4 (Concordo) e opção 5 (Concordo Totalmente), afirmando que o uso das MA promove as práticas pedagógica inovadoras como quebra do paradigma tradicional de ensinar e aprender, coincidindo com a ótica da amostra docente.

Tabela 6 – Distribuição das concepções dos coordenadores e pró-reitor

Questões	Score de Nota, frequência e percentual (N=8)					Média ± DP
	1 N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 N(%)	
P1: O uso de MA promove as PPI como ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender nos cursos de graduação.	0 (0,0)	2 (25,0)	0 (0,0)	3 (37,5)	3 (37,5)	3,88 ± 1,25

* 1. Discordo Totalmente / 2. Discordo / 3. Indiferente / 4. Concordo / 5. Concordo Totalmente

Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

Como defendido por Cunha MI, et al (2018), muitos são os desafios impostos à educação superior (ES) na atualidade, requerendo uma educação que se afaste da perspectiva da transmissão de informações.

Quanto aos resultados da análise documental sobre o exame das diretrizes das políticas públicas referente às metodologias ativas (MA), observa-se, na Tabela 7, de um modo geral, que as dimensões de 1 a 3 (ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; princípios das metodologias ativas (MA), metodologias inovadoras e respectivos indicadores foram encontrados praticamente em todos os documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais de Orientação Geral (DCNOG); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Engenharias (DCNENG); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCNFIPEB); Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia - Bacharelado (PPCENG-BACH); Projeto Pedagógico do Curso de Ciências – Licenciatura (PPCCIEN-LIC) , apresentando frequências entre 1 a 5, com exceção dos indicadores trabalho em equipe e individual que não foi identificado no PDI, além do indicador PP com uso de MA não ser encontrado no PPC de Bacharelado em Engenharia Ambiental e nem no de Licenciatura em Ciências. No que se refere às Dimensão 4 (Tipos de MA e TDIC) e 5 (PPC) não foram registradas em quatro documentos (DCNOG; PDI; PPCENG e PPCCIEN).

Tabela 7 - Distribuição da análise dos documentos curriculares do ensino de graduação referente às metodologias ativas

N	DIMENSÃO	N	INDICADORES	Corpus Documental					
				Frequências Totais					
				DCNO G	PD I	DC N EN G	PPC ENG BAC	DCN FIPEB LIC	PPC- CIEN LIC
1	Ruptura paradigma tradicional	1	Mudança na forma de ensinar e aprender	5	5	3	3	4	3
2	Princípios MA	1	Ensino centrado no estudante	2	3	2	3	4	1
		2	Competências e habilidades	1	1	2	1	4	2
		3	Autonomia e Protagonismo	1	2	1	2	3	1
		4	Formação integral	1	5	1	1	3	2
		5	Problematização e Reflexivo	1	2	3	2	2	2
		6	Trabalho em equipe e individual	1	0	5	3	1	1
		7	Teoria e prática	1	1	1	2	1	1
3	Metodologias Inovadoras	1	Práticas pedagógicas uso MA	1	2	6	0	3	0
4	Tipos MA e TDIC	1	Tipos de MA	0	0	1	0	1	0
		2	MA/TDIC	0	0	1	0	2	0
5	PPC	1	Especificação MA	0	0	3	0	2	0

Fonte: MIGLIO VALAMATOS; CABANAS (2023)

De modo geral, entende-se que os resultados da análise documental relativa ao Ensino Superior (ES) demonstraram que : Adota-se um novo paradigma baseado nos princípios da aprendizagem ativa e na educação integral; Ocorre o incentivo à inovação das práticas pedagógicas (PP) com o uso de MA mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); Inovação nas PP incentiva o ensino híbrido que utiliza estratégias como a Sala de Aula Invertida (SAI); MA são consideradas estratégias adequadas à formação profissional do século XXI, pois, atendem aos objetivos formativos e ao perfil profissional estudantil.

Outrossim, pelo que se observou nos documentos curriculares da educação universitária, o currículo do ensino de graduação apresenta três ênfases: formação básica voltada à ciência e à tecnologia; formação integral e humanística; e formação profissional. Percebe-se que a formação integral e o desenvolvimento humano devem permear todo o processo de formação profissional.

De acordo com o Art. 43 do Capítulo IV da Seção V do Título V da Lei nº 9394/1996, a ES tem como finalidade o ensino, a pesquisa, a extensão e o processo de desenvolvimento da pessoa humana condizente com o atual cenário nacional e mundial, preparando o estudante com competências e habilidades para inserir-se no mundo profissional e para atuar na sociedade do conhecimento com autonomia e protagonismo.

Por isso, as finalidades propostas para a educação universitária conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, baseiam-se numa formação generalista que estimula o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo incentiva a pesquisa e a investigação científica, uma educação contextualizada, interdisciplinar e articulada com a prática social e com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, justifica-se o uso de metodologias ativas (MA) no currículo universitário, uma vez que os princípios norteadores destas estratégias visam à formação integral, à relação teoria e prática, à contextualização e à articulação com a realidade social e profissional, bem como as demandas exigidas no século XXI.

Masetto MT (2011), as inovações do ensino superior devem provocar alterações em pontos-chave na prática didático-pedagógica, assim como, no currículo. No que se refere à inovação didática nas práticas pedagógicas (PP), propõe a substituição do professor ministrador de aulas e transmissor de informações para a função de mediador da aprendizagem; a atitude de um aluno passivo para um estudante participativo e corresponsável pela aprendizagem; e a

substituição da metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas por metodologias ativas (MA) de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Masetto MT (2020) ressalta que no final do século XX e início do Século XXI, dois grandes movimentos de inovação tem alcançado a universidade, com o surgimento de paradigmas curriculares diferenciados e a busca de estratégias diversificadas para dinamizar as aulas como as Metodologias Ativas.

CONCLUSÃO

De modo geral, concluiu-se que as Metodologias Ativas configuram-se como as estratégias que promovem um ensino contemporâneo condizente com o contexto da sociedade do conhecimento, e, alinhadas com as TDIC incluem aspectos de inovação na forma de ensinar estimulando o desejo pelo aprender no Ensino Superior (ES), considerando que fomentam a aprendizagem ativa dos estudantes e provocam mudanças na prática pedagógica, apontando-se como alternativas didáticas para docentes que pretendem inovar e fazer a diferença na Universidade do século XXI.

REFERÊNCIAS

1. AZEVEDO SB et al. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência Ensino Superior** (on line), Belo Horizonte, v. 9, 2019.
2. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016. 141 p. Título original: *L' analyse de contenu*.
3. BEHRENS MA. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 120p.
4. BERBEL NAN. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL, 2012. Cap. 1. p. 2-50.
5. CABANAS A. **Investigación sin misterio**. El camino de la tesis. 1 ed. Rosario: Rosário, 2018. 130p.
6. CUNHA MI et al. Pedagogia Universitária: entre a investigação e o assessoramento. **Conferencia en CIDU 2018** Porto Alegre, 2018. p. 7-31.
7. CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Brasília: **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.
8. CUNHA MI da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP: JM, 2005. 118p

9. FERREIRA GMS et al. Metodologias Ativas nas concepções docentes do Ensino Superior: um nome novo que não diz nada? **Revista Internacional de Educação Superior** (on line), Campinas, SP v. 9, n. 00, p. e023048, 2022.
10. FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256 p.
11. GADOTTI M. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2009. 320p.
12. GÓMEZ-HURTADO I, et al. Adaptación de las Metodologías Activas em la Educación Universitária em Tiempos de Pandemia. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social** (on line), España, v. 9, n. 3e, p. 415-433, 2020.
13. HERNÁNDEZ-SAMPIERI R et al. **Metodología de la investigación**. 6 ed. México: McGraw-Hill, 2014. 634 p.
14. IMBERNÓN F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Trad. S. C. Leite. São Paulo: Cortez, 2012. 127 p. Título original: *Innovar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*.
15. LAKATOS E M, MARCONI MA. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2022. 256p.
16. LÜDKE M, ANDRÉ MEDA. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2022. 128p.
17. MACIEL TF. **A aplicação das metodologias ativas na Educação Superior e a sua influência no ensino**. 2022. 174 p. (Tese) – Doutorado em Ciências da Educação, Universidad Autónoma de Asunción. Paraguai, 2022.
18. MASETTO MT. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo & Educação**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, abr./jun. 2020.
19. MASETTO MT. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 jul./set.2018.
20. MASETTO MT. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. Ed. Cortez: Mackenzie, 3ª edição, 2012, p. 1-17.
21. MASETTO MT. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011.
22. MELLO GN. Nota Técnica sobre Ensino Híbrido. São Paulo, **Revista Academia Paulista de Educação**, 2020.
23. MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, Parte I. p. 37-76.

24. PEZOA-FUENTES CA, MERCADO GUERRA JL. Innovación metodológica y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: el caso de la carrera de ingeniería comercial en la Universidad Católica del Norte. **Formación Universitaria**, Chile, vol. 13 n. 3, p. 111-22, 2020.
25. PIMENTA SG, ANASTASIOU LGC. **Docência no ensino superior**. 5 d. São Paulo: Cortez, 2020. 279p.
26. SAVIANI D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. 528p.
27. SAVIANI D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. Goiás, **Revista Poiesis Pedagógica**. Goiás, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.
28. SERRANO DR. **Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores**, Pouso Alegre: UNIVÁS, 2021. 130 p.
29. VEIGA IPA. **Educação Básica e ensino superior: projeto-político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
30. ZABALZA MA. Innovaciones didácticas para la nueva universidad del S. XXI. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (Orgs.). **Educação Superior e Aprendizagem: Higher education and learning**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.171-88.