PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

MARIA CRISTINA ALVES CASSARO

REVISITANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DEBATE

CAMPINAS

2026

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MARIA CRISTINA ALVES CASSARO

REVISITANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DEBATE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari

CAMPINAS
2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cassaro, Maria Cristina Alves

C343(Re visitando práticas docentes no Ensino Superior : Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais em debate / Maria Cristina Alves Cassaro. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.

136 f.

Orientador: Eliane Fernandes Azzari.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Metodologias Ativas. 2. Tecnologias Digitais. 3. Educação Superior. I. Azzari, Eliane Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA CRISTINA ALVES DA SILVA

REVISITANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: metodologias ativas e tecnologias digitais em debate.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: **15 de dezembro de 2025**.

DR(A) ELIANE FERNANDES AZZAR
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente
gov.br MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Data: 19/12/2025 15:00:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DR(A) MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente
gov.br ALLESSANDRA ELISABETH DOS SANTOS
Data: 17/12/2025 12:16:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DR(A) ALLESSANDRA ELISABETH DOS SANTOS
UFS

DR(A) SANDRA REGINA BUTTROS GATTOLIN DE PAULA
UFSCAR

Aos meus pais, Josefa Alves da Silva *(in memorian)* e Estanislau Alves da Silva (*in memorian)*, pelo incentivo aos estudos e pelo valor atribuído à educação, minha sincera e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari, cuja orientação foi impecável em todos os sentidos. Agradeço pela inspiração, pelo afeto, pela sabedoria com que me orientou ao longo desta jornada. Sua postura ética e profissional me trouxe um exemplo admirável de Mestra e de ser humano. Registro aqui meus sinceros sentimentos de respeito, admiração e profunda gratidão.

Aos meus pais *(in memmorian*), que me ensinaram o verdadeiro valor da educação e me mostraram, com sabedoria, que estudar nunca é demais. Em especial minha mãe que em suas sábias palavras dizia, que o estudo é a maior riqueza que podemos ter e que jamais poderá ser tirado de nós.

Ao meu esposo Antônio, companheiro de todas as horas, pela paciência nos momentos em que precisei me ausentar, inclusive dos nossos sambas de fim de semana, pela ajuda na leitura e revisão da tese, pelo apoio constante e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Seu carinho e incentivo foram fundamentais para eu chegar até aqui.

Ao meu filho Juan, razão maior da minha vida, dedico este trabalho com amor profundo. Que cada conquista minha sirva de inspiração e exemplo para que ele também siga acreditando na força dos seus próprios caminhos.

Aos queridos Gabriel e Zá Chacon, por todo carinho, pelas palavras de incentivo e pela presença afetuosa nesta caminhada.

À minha irmã, meu cunhado e meus sobrinhos, pelo amor, torcida e pelo acolhimento.

À minha nova família, cunhados, cunhadas, sobrinhas e sobrinhos, que chegaram como um presente divino, agradeço por tanto carinho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas, pela dedicação, pela partilha de saberes e pelo compromisso com a formação humana e científica.

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa, que gentilmente compartilharam suas experiências e reflexões, tornando possível a concretização deste estudo.

À Renata do Comitê de Ética da PUC-Campinas, por sua paciência, carinho e atenção em me atender com sua gentileza.

À Reitoria da PUC-Campinas, pelo apoio institucional e pela concessão da bolsa capacitação, que foi essencial para a realização deste sonho.

Aos professores que participaram da minha qualificação, pelas contribuições e observações relevantes, que fizeram diferença para organização final do meu trabalho.

Também agradeço a banca examinadora de defesa, pela disponibilidade e atenção.

E, por fim, agradeço a Deus, pela presença constante em minhas orações, pelas bênçãos diárias e por colocar pessoas especiais em meu caminho. A Ele, minha fé, minha gratidão e a certeza de que nada seria possível sem Sua Luz e Sua Graça.

RESUMO

Esta pesquisa, que está vinculada à linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia (GedTecs/DGP-CNPQ), nasce do meu desejo de investigar, em maior escala, a aplicação efetiva de metodologias ativas (MA) e tecnologias digitais (TD) em práticas pedagógicas no Ensino Superior. A discussão está fundamentada nas contribuições de Azzari (2024); Moran, Masetto e Behrens (2021); Knobel e Kalman (2016); e Libâneo (2017), entre outros. Tive por objetivo ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas de professores em diversos cursos de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Os objetivos específicos foram: (i) mapear o uso de MA e TD nos processos de ensino e aprendizagem em cursos de graduação no contexto escolhido, e (ii) desenvolver uma análise crítica dos resultados obtidos em que possa consubstanciar discussões teóricas sobre o escopo de utilização/adoção das MA e TD no Ensino Superior e suas implicações na formação de professores. Adotei a abordagem qualitativa com suporte em dados quantitativos (Denzin; Lincoln, 2007). Primeiramente, um questionário *on-line* (Pereira, 2016), desenvolvido em Microsoft Forms, foi enviado a professores que atuam em diversos cursos de graduação de diferentes áreas acadêmicas em 25 universidades (públicas e privadas) do Brasil. Os resultados considerados significativos para uma exploração qualitativa foram submetidos a um exame mais detalhado para identificar temas para um roteiro que norteou entrevistas (Creswell; Creswell, 2021), destinadas a aprofundar a investigação. Por fim, realizamos uma análise qualitativa interpretativa (Denzin; Lincoln, 2007), fundamentada na revisão da literatura. Como os procedimentos da pesquisa recorreram à participação humana, a proposta contou com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas. Os resultados apontam ainda ser necessário ampliar programas de formação continuada voltados à discussão sobre o emprego de MA e TD no Ensino Superior, a fim de apoiar a incorporação crítica e situada dessas práticas. As análises também denotam a carência de investimento em infraestrutura tecnológica a fim de promover a inclusão digital, bem como ressaltam a necessidade da valorização do tempo docente, uma vez que a adoção de práticas educacionais diferenciadas frequentemente implica maior esforço de planejamento e acompanhamento. Espero contribuir para discussões empíricas e teóricas sobre os papéis das MA e das TD nas práticas pedagógicas no Ensino Superior, ampliando o escopo do entendimento acerca da temática central. E, por fim, este estudo oferece olhares relevantes para a formação inicial e/ou continuada de professores, contribuindo para a expansão de perspectivas de ensino e aprendizagem entre outras questões relacionadas aos desafios enfrentados no Ensino Superior brasileiro.

Palavras-chave: Educação Superior; Metodologias Ativas; Práticas Pedagógicas; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This research, which is associated to the Teacher Education and Pedagogical Practices research field, and to the Education and Technologies Research Group (GedTecs/DGP-CNPQ), emerges from our interest in investigating, on a broader scale, the effective application of active methodologies (AM) and digital technologies (DT) in pedagogical practices in Higher Education. The discussion is grounded on the contributions of Azzari (2024), Moran, Masetto, and Behrens (2021); Knobel and Kalman (2016); Freire (2019); and Libâneo (2017), among others. The main objective of this study is to expand knowledge about the role/ place occupied by both AM and DT in the practices of professors across various undergraduate programs in different Brazilian higher education institutions (HEIs). The specific objectives include: (i) mapping the use of AM and DT in teaching and learning processes within the selected context, and (ii)developing a critical analysis of the results obtained to support theoretical discussions on the scope of adopting AM and DT in Higher Education and their implications for teacher education. We adopted a qualitative research approach supported by descriptive quantitative data (Denzin & Lincoln, 2007). Initially, an online questionnaire (Pereira, 2016), developed using Microsoft Forms, was sent to professors working in various undergraduate courses from different academic fields across 25 public and private universities in Brazil. The data collected were organized and submitted to quantitative analysis. Next, results considered significant for qualitative exploration were examined in greater depth to identify themes that informed the development of a interview guide (Creswell & Creswell, 2021) designed to further deepen the investigation. Finally, we conducted a interpretative qualitative analysis (Denzin & Lincoln, 2007), grounded in a comprehensive literature review. Since the research procedures involved human participation, the proposal was reviewed and approved by the Research Ethics Committee of PUC-Campinas. The results indicate the there is still a need to expand continuing education programs focused on discussing the use of AM and DT in Higher Education, in order to support the critical and context sensitive incorporation of these practices. The analyses also highlight the lack of investment in technological infrastructure needed to promote digital inclusion, as well as the importance of valuing faculty time, given that the adoption of differentiated educational practices often demands greater planning and monitoring efforts. We hope to contribute to empirical and theoretical discussions on the roles of AM and DT in pedagogical practices in Higher Education, broadening the understanding of this central theme. Finally, this study offers relevant insights for initial and/or continuing teacher education, contributing to the expansion of teaching and learning perspectives, among other issues related to the challenges faced in Brazilian Higher Education.

Keywords: Higher Education; Active Methodologies; Pedagogical Practices; Digital Technologies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico. 29
Tabela 2 - Definição da seleção dos trabalhos. 30
Tabela 3 - Distribuição dos Respondentes por Tipo de Instituição de Ensino Superior. 80
Tabela 4 - Formação Acadêmica e Titulação dos Docentes. 83
Tabela 5 - Formação Pedagógica. 84
Tabela 6 - Tempo de Atuação Docente no Ensino Superior. 86
Tabela 7 - Percepção do Papel do Docente na Graduação. 88
Tabela 8 - Familiaridade com o Conceito de Metodologias Ativas (MA). 90
Tabela 9 - Concepções sobre o Uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior. 92
Tabela 10 - Implementação de Metodologias Ativas. 95
Tabela 11 - Frequência de Uso de TD em Aula. 100
Tabela 12 - Recurso/Equipamento Utilizados nas Práticas Docentes. 102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Filtros utilizados na pesquisa. 29
Quadro 2 - Definição de descritores. 30
Quadro 3 - Trabalhos relevantes. 33
Quadro 4 - Tipologia dos Saberes Docentes. 47
Quadro 5 - Conceito de Metodologias Ativas. 58
Quadro 6 - Tipos de Metodologias Ativas. 59
Quadro 7 - Comparação entre Metodologia Tradicional e Metodologia Ativa. 62
Quadro 8 - Delineamento Metodológico: Questionário. 76
Quadro 9 - Delineamento Metodológico: Entrevista. 77
Quadro 10 - Benefícios e Desafios no uso das TD. 104
Quadro 11 - Situação dos docentes convidados para as entrevistas qualitativas 107
Quadro 12 - Perfil dos Entrevistados. 109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos respondentes por tipo de IES. 79
Gráfico 2 - Distribuição de faixa etária dos Participantes da pesquisa. 81
Gráfico 3 - Formação acadêmica dos respondentes do questionário..... 82
Gráfico 4 - Experiência dos docentes. 84
Gráfico 5 - Tempo de atuação do docente no Ensino Superior. 85
Gráfico 6 - Como os respondentes entendem seu papel do docente na graduação. 87
Gráfico 7 - Familiaridade com o conceito de Metodologias Ativas. 89
Gráfico 8 - Concepção sobre o uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior..... 94
Gráfico 9 - Implementação da MA na prática educacional até o momento. 95
Gráfico 10 - Metodologias que já foram adotadas pelos respondentes da pesquisa..... 98
Gráfico 11 - Emprego de TD no Ensino Superior em aulas da graduação. 99
Gráfico 12 - Uso de Recursos e Equipamentos Relacionados às TD. 101
Gráfico 13 - Recursos e Equipamentos utilizados. 103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia
DRA	Doutora
DTPB	Teoria do Comportamento Planejado Decomposto
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IA	Inteligência Artificial
IDT	Teoria da Difusão da Inovação
IES	Instituição do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Metodologia Ativa
PBL	*Problem Based Learning*
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Professora
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
TAM	Modelo de aceitação da Tecnologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologia Digital
TPB	Teoria do Comportamento Planejado
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA **28**
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **35**
2.1 Didática e Metodologia: o ensinar e o aprender 35
2.1.1 Conceitos Fundamentais da Didática 37
2.1.2 A Relação da Didática entre Conteúdo e Métodos 43
2.1.3 O Papel do Professor como Mediador do Conhecimento 45
2.1.4 O Papel da universidade na formação dos estudantes 49
2.1.5 Condição e desafios da profissão Docente no Ensino Superior 50
2.2 Metodologias de ensino no Ensino Superior: fundamentos, mediação e intencionalidade 52
2.2.1 As Metodologias Tradicionais e as Ativas: Conceitos e Aplicações 54
2.2.2 Tecnologias Digitais e o Ensino Superior 63
2.2.3 Práticas Inovadoras: Conceitos e Perspectivas 66
3 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA **72**
3.1 Etapa 1 – Questionário 73
3.2 Etapa 2 – Entrevistas 76
4 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO **79**
4.1 Resultados das entrevistas 105
4.2 Perfil dos docentes entrevistados 107
4.3 Análise dos resultados das entrevistas 110
CONSIDERAÇÕES FINAIS **117**
REFERÊNCIAS **121**
APÊNDICES **127**

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, situo o leitor no escopo da pesquisa, destacando a problemática central, os objetivos e a justificativa que a sustentam. Delineio o percurso investigativo, explicitando a relevância científica e social da tese, justificando a escolha do Ensino Superior como contexto para a pesquisa. Ao apresentar a delimitação do estudo e os fundamentos que o orientam, estabeleço o ponto de partida para compreender como as Metodologias Ativas (MA) e as Tecnologias Digitais (TD) se articulam à formação e à prática docente, em diálogo com os desafios contemporâneos das instituições de ensino brasileiras.

Nesse contexto, a narrativa da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora assume papel central, não apenas como relato pessoal, mas como elemento constitutivo da problematização que fundamenta a escolha do objeto de estudo. Trata-se de um percurso que evidencia o vínculo entre experiência docente, inquietações teóricas e a construção desta investigação, razão pela qual, a partir deste ponto, o texto passa a ser narrado em primeira pessoa do singular.

Desde o início da minha trajetória, a inserção no Ensino Superior tem sido o motor que impulsionou minha busca incessante por conhecimento e aprimoramento, sobretudo na área da Educação. Ao optar pelo curso de Ciências Contábeis, iniciei minha carreira trabalhando na tesouraria de uma renomada empresa de tecnologia em Campinas, onde fui incentivada a me especializar em gestão de pessoas. Essa especialização, realizada na Universidade Salesiana, não só ampliou meu conhecimento na área de gestão, mas também despertou em mim o desejo de compartilhar saberes, o que me levou a ministrar um curso rápido de Noções de Contabilidade e a dar os primeiros passos na docência.

Em busca de novos desafios, ingressei em uma pós-graduação em Gestão Estratégica de Negócios na Universidade Estadual de Campinas, o que me proporcionou maiores responsabilidades e a coordenação de equipes. Contudo, o anseio por ensinar e por me aprofundar na prática pedagógica tornou-se cada vez mais evidente, motivando-me a cursar um mestrado em Ciências Contábeis e Finanças. Essa fase foi marcada por intensos desafios, como conciliar trabalho em período integral, aulas noturnas e deslocamentos frequentes entre Campinas e São Paulo. Durante esse período, elaborei e defendi uma dissertação intitulada “A Aplicação do Método PBL (*Problem Based Learning*) para o Curso de Contabilidade no Ensino Superior: suas vantagens e desvantagens”, na qual explorei os benefícios e os desafios de uma metodologia que estimula a aprendizagem ativa e crítica. Essa experiência ressaltou, de forma clara, a inter-relação entre a formação do professor e as práticas didáticas em sala de aula,

evidenciando como a ausência de uma preparação pedagógica específica pode limitar os resultados esperados da prática da MA.

A partir dessa constatação, decidi aprofundar minha formação didática por meio de uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em "Metodologias para o Ensino Superior", que ampliou meu repertório e reforçou a importância de uma formação contínua e especializada para a transformação das práticas pedagógicas. Ainda assim, a sensação de que faltava um olhar mais abrangente e crítico sobre a didática e as metodologias de ensino persistia, o que me levou, em 2022, a ingressar no Doutorado em Educação na PUC-Campinas, instituição na qual atualmente atuo como docente.

Essa escolha representou a convergência entre minha experiência prática e a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a formação docente e suas implicações nas práticas pedagógicas. Sob a orientação de professoras renomadas, inicialmente pela Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo e, posteriormente, pela Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari, tenho me dedicado a uma pesquisa para ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Essa jornada, permeada por desafios que vão desde a conciliação de múltiplas responsabilidades profissionais e familiares até a superação de barreiras logísticas e institucionais, reforça a ideia de que o aprimoramento contínuo da formação docente é fundamental para transformar o ambiente de ensino. A qualidade das práticas pedagógicas e da didática em sala de aula está intrinsecamente ligada à formação do professor, sendo imprescindível que o docente esteja continuamente atualizado e preparado para enfrentar as demandas de uma prática inovadora e humanizada.

Em síntese, minha experiência no Ensino Superior, tanto como estudante quanto como educadora, tem sido marcada por uma busca constante por aprimoramento e pela consciência de que a formação docente é determinante para a qualidade do ensino. Essa trajetória, repleta de desafios e conquistas, fortalece meu compromisso com a transformação educacional e a implementação de práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem ativa, crítica e verdadeiramente transformadora.

Essa experiência pessoal não se limita a um percurso individual, mas se insere em um cenário mais amplo, em que o Ensino Superior brasileiro também atravessa um processo intenso de mudança e tensões. Nas últimas décadas, o sistema de educação superior no Brasil passou por expressiva expansão e diversificação institucional, impulsionada por demandas econômicas, transformações tecnológicas e pela pressão social por maior inclusão e

democratização do acesso. Ao mesmo tempo, essa ampliação quantitativa nem sempre foi acompanhada de melhorias qualitativas, o que mantém abertas questões importantes sobre equidade, permanência nessa etapa de estudos e a qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino.

Neste contexto de expansão, massificação e desigualdades persistentes, a função social da universidade e o trabalho docente ganham centralidade. Defender a educação como direito implica reconhecer que o papel da universidade não se restringe à formação para o mercado de trabalho, mas envolve a produção de conhecimento, a formação crítica e cidadã e o compromisso com a redução das desigualdades sociais. Isso exige políticas públicas, financiamento adequado e condições de trabalho que favoreçam o ensino, a pesquisa e a extensão de forma articulada, bem como práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade dos estudantes e com os desafios contemporâneos.

É justamente nessa articulação entre expansão do Ensino Superior, democratização do acesso, políticas públicas e exigências de novas práticas pedagógicas que se situa a presente pesquisa.

Ao olhar para as práticas de docentes do Ensino Superior no Brasil, busco compreender como esses educadores têm mobilizado MA e TD em seus contextos de atuação, quais sentidos atribuem a tais práticas e como percebem os desafios e possibilidades que se colocam em seu cotidiano profissional.

Assim, a investigação que apresento a seguir emerge tanto de uma trajetória pessoal, marcada pela docência no Ensino Superior, quanto de um cenário educacional complexo, atravessado por tensões entre inclusão e exclusão, direito e mercadoria, formação crítica e exigências de produtividade. A partir desse panorama, discuto à docência universitária, seus desafios e seus benefícios, com foco nas MA e nas TD, que constituem o eixo central deste trabalho e orientam os objetivos que nortearam esta investigação.

Para compreender de modo mais aprofundado o cenário no qual essa trajetória docente se insere, torna-se necessário situar o Ensino Superior brasileiro a partir de uma análise histórica, política e social. Tal contextualização permite identificar os principais marcos estruturantes desse nível de ensino, bem como os avanços e os desafios que acompanham seu processo de expansão, especialmente no que se refere às políticas públicas, às desigualdades de acesso e permanência, às tensões entre os setores público e privado e às condições que impactam o trabalho docente. É a partir desse percurso que se delineia o contexto no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa.

Com base nessas vivências, percebo que minha trajetória se entrelaça com o próprio

cenário do Ensino Superior brasileiro, cuja compreensão exige uma análise histórica, política e social.

Compreender esse nível de ensino implica reconhecer que, ao longo do tempo, houve um processo de expansão institucional, influenciado por demandas econômicas e transformações tecnológicas. Além disso, as políticas que regem o funcionamento do Ensino Superior estão permeadas por pressões sociais que, dentre outros fatores, clamam pela democratização do acesso à essa etapa educacional.

Dessa forma, o movimento de mudanças no Ensino Superior não ocorre de forma linear nem homogênea, mas tem sido marcado por disputas políticas, interesses econômicos e projetos distintos de sociedade – elementos que ajudam a explicar a configuração atual.

Historicamente, o Ensino Superior no Brasil teve início tardio, em comparação com outros países da América Latina e da Europa. A criação de universidades brasileiras enfrentou resistência da Coroa Portuguesa, que temia sinais de independência da colônia. Tal resistência continuou nos períodos colonial, monárquico e republicano.

Já durante a primeira gestão de Getúlio Vargas (1930-1945), o país viu o surgimento de novas universidades (Martins, 2014). Em seu segundo mandato (1951-1954), Vargas tomou medidas para equiparar cursos técnicos ao ensino secundário, que, posteriormente, foram ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Em 1964, o Golpe Militar estabeleceu uma ditadura que se estendeu até 1985, marcada pela implementação de um projeto autoritário de desenvolvimento e pela crescente internacionalização econômica.

Nesse período, a demanda crescente pelo Ensino Superior vinha dos setores médios urbanos, que buscavam ascensão profissional por meio da educação. A reforma universitária implantada pelos governos militares tinha por objetivo modernizar o ensino, alterando o modelo tradicional (baseado em faculdades isoladas e ausência de pesquisa), em universidade como o modelo preferencial, dando ênfase à articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, organizando as universidades por departamentos e introduzindo regimes semestrais e sistemas de créditos.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a reforma educacional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) substituiu legislações anteriores, como a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) e a Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968), que regulamentavam a Educação Básica e o Ensino Superior, respectivamente. Nesse período, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Brasil, 2001a), previsto

na CF e na nova LDB, de 1996[1] (Brasil, 1996).

Posteriormente, em 2014, o PNE (Brasil, 2014) estabeleceu metas específicas para o Ensino Superior, incluindo a ampliação das matrículas e a garantia da qualidade da oferta, com estratégias como a ampliação das políticas de inclusão, assistência estudantil e financiamento por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES)[2] e do Programa Universidade para Todos (ProUni)[3]. Essas iniciativas contribuíram para a expansão do acesso ao Ensino Superior, ao mesmo tempo em que evidenciaram desafios persistentes relacionados à permanência, à equidade e à qualidade da formação ofertada.

Nesse contexto, reconhecer a educação como direito de todos é dever do Estado, previsto na Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, que estabelece que "[...]a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade". Por isso, faz-se necessário um olhar sistematizado sobre os diferentes tipos de políticas públicas educacionais que fomentam a inclusão nessa modalidade de ensino no Brasil, a exemplo das Ações Afirmativas[4].

Tais ações são medidas especiais destinadas a grupos discriminados e excluídos socialmente: têm como objetivo combater a segregação racial promovendo uma composição mais representativa da sociedade sem predomínio de raças, etnias, gêneros ou religiões[5]. No Brasil, as ações afirmativas englobam um conjunto de medidas destinadas a combater as desigualdades históricas e sociais, promovendo a inclusão desses grupos discriminados. Entre essas iniciativas estão as cotas para acesso à educação e emprego, concessão de bolsas de estudo, prioridade em contratos públicos, distribuição de terras e moradias, além de medidas específicas de proteção a grupos vulnerabilizados.

Contudo, cabe destacar que ações afirmativas não se confundem com políticas antidiscriminatórias (que reprimem ou buscam conscientizar sobre a discriminação), mas atuam de forma preventiva e reparadora, favorecendo os indivíduos excluídos e servindo como instrumentos essenciais para a promoção da equidade, reparação histórica e construção de uma sociedade mais justa e plural.

Esse conjunto de políticas tem incidência direta sobre o modo como o Ensino Superior

[1] À educação no Brasil, inclui-se também a de nível superior, regida pela Lei das Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).
[2] Instituído pela Lei nº 10.260/2001 (Brasil, 2001b).
[3] Instituído pela Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005).
[4] Para mais informações, consulte o seguinte site: https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/acoes-afirmativas. Acesso: 20 dez. 2025.
[5] Para mais informações, consulte o seguinte site: https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/acoes-afirmativas. Acesso: 20 dez. 2025.

brasileiro se organiza e responde às demandas sociais por inclusão e justiça educacional.

Diante desse cenário, a análise das redes públicas e privadas de Ensino Superior no Brasil revela uma configuração marcada por profundas assimetrias históricas, estruturais e sociais, que apresentam não apenas modelos diferentes de financiamento, organização e missão, mas também diferentes estratégias de inserção no cenário educacional e no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, evidencia-se a coexistência de desafios comuns, como a necessidade de modernização das práticas pedagógicas, a ampliação da inclusão e o enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência estudantil.

A diferenciação entre os setores público e privado está diretamente relacionada às suas formas de financiamento e organização institucional. Enquanto o setor público é majoritariamente financiado por recursos estatais, com gratuidade garantida pela CF de 1988 (art. 206, IV) (Brasil, 1988), o setor privado se sustenta por meio de mensalidades pagas pelos estudantes e, mais recentemente, também a partir de programas de financiamento público indireto, como o FIES (Brasil, 2001b) e o ProUni (Brasil, 2005).

Destarte, compreender o Ensino Superior brasileiro exige um olhar além dos indicadores de crescimento, reconhecendo as disparidades que persistem tanto no acesso quanto na permanência e na conclusão dos cursos. A democratização do ensino, para ser efetiva, deve, portanto, articular-se a políticas públicas de inclusão e de permanência estudantil, de modo a enfrentar as desigualdades históricas que permeiam a formação acadêmica do país. Além disso, é preciso pensar nas questões pedagógicas, que tratam das práticas educativas e da formação inicial e continuada dos docentes que atuam nesse nível educacional.

Diante desse quadro, ao abordar o tema central deste trabalho, torna-se necessário considerar a desigualdade de acesso e a evasão no Ensino Superior como expressões das tensões existentes entre expansão e equidade. Ainda que se observe, nas últimas décadas, a ampliação do número de vagas e a diversificação das formas de acesso ao Ensino Superior, a desigualdade continua sendo um dos principais entraves à democratização da educação no Brasil.

Santos e Souza (2023) argumentam que o ingresso nas universidades públicas ainda é fortemente condicionado por fatores socioeconômicos, como renda familiar, trajetória educacional prévia e localização geográfica. Os estudantes oriundos de escolas públicas, geralmente, são os que enfrentam maiores dificuldades para competir em processos seletivos e, mesmo quando conseguem ingressar, precisam superar inúmeros desafios para permanecer na universidade.

Ainda segundo Santos e Souza (2023), a permanência estudantil no Ensino Superior está diretamente relacionada à existência de políticas públicas eficazes de assistência, como

bolsas, auxílio-alimentação, moradia e transporte. No entanto, tais políticas são insuficientes para atender à demanda, o que compromete o direito à continuidade dos estudos e contribui para a evasão. Logo, seria ingênuo supor que apenas questões metodológicas, associadas às práticas pedagógicas adotadas pelos professores que atuam nos cursos de graduação, seriam os fatores singularmente responsáveis pela permanência de estudantes nesses cursos.

Para Chauí (2003), a universidade é uma instituição social, fundada na legitimidade pública e na autonomia intelectual do saber. Segundo a autora, a universidade moderna nasce com a ideia de autonomia em relação à religião e ao Estado, afirmando-se como espaço republicano, laico e democrático. No entanto, com as reformas do Estado brasileiro e o avanço da lógica neoliberal, a universidade passou a ser concebida cada vez mais como uma organização, regida pela lógica da eficiência, da produtividade e da competitividade, afastando-se de sua vocação de formação crítica. Essa reconfiguração institucional impacta diretamente o trabalho docente, ao intensificar exigências por desempenho, resultados mensuráveis e racionalização do tempo, ao mesmo tempo em que fragiliza espaços de reflexão pedagógica e de valorização profissional.

Assim, é necessário reconhecer que a efetividade do direito a esse nível educacional, bem como a continuidade dos estudos para aqueles que nele ingressam, passam não apenas pela abertura de vagas, mas também pela criação de condições reais de permanência e conclusão dos cursos, especialmente para os grupos historicamente excluídos do sistema educacional. Porém, do nosso ponto de vista, deve-se somar a esses importantes fatores a formação contínua e continuada de docentes, a fim de que suas práticas educativas sejam igualmente acessíveis e atendam à multiplicidade e à diversidade cultural, linguística e social dos estudantes.

É nesse cenário, portanto, que se inscrevem as condições e os desafios enfrentados pelos docentes do Ensino Superior brasileiro na contemporaneidade.

Segundo o censo da educação superior de 2023, o país contava com 368.290 docentes nas universidades, dos quais aproximadamente 68,9% possuíam doutorado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2024). Conforme já observado por Tardif (2014), o trabalho docente se constitui a partir de múltiplos saberes – disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais –, que só podem ser mobilizados plenamente quando há condições institucionais favoráveis. Libâneo (2017) acrescenta que a profissionalização da docência no Ensino Superior não depende apenas da titulação acadêmica, mas de políticas que assegurem formação pedagógica consistente e valorização da carreira.

Tudo isso reforça que os desafios da docência não se restringem às condições materiais de trabalho, mas também envolvem aspectos do conhecimento, da prática pedagógica e da

identidade profissional, evidenciando-se que a valorização docente passa, necessariamente, pela reflexão sobre o "como" ensinar. É justamente nesse ponto que as metodologias assumem centralidade, pois são elas que traduzem, na prática, o papel do professor como mediador do processo formativo.

Após essa contextualização, retomo a discussão a partir dos desafios contemporâneos enfrentados pelos docentes do Ensino Superior, com ênfase no que se refere à escolha e à mobilização de práticas pedagógicas capazes de promover o engajamento dos estudantes e de dialogar com as rápidas transformações tecnológicas da sociedade atual.

Em uma publicação do jornal da USP (Educação [...], 2021), Fernando Coelho, professor de Gestão de Políticas Públicas na Escola de Artes, comenta que o debate em torno do Ensino Superior está mudando, com foco direcionado para a adequação dos cursos às demandas tecnológicas e profissionais atuais do país. Coelho destaca que há uma concentração de matrículas em poucos cursos, especialmente no setor privado, como Direito e Administração. O autor sugere que uma política mais clara de ciência, tecnologia e inovação na formação superior pode ser necessária para preparar esses estudantes para os empregos futuros, mais alinhados à dinâmica econômica.

Tendo em mente essa e outras importantes considerações, esta pesquisa **objetiva** ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras.

Entre os desafios enfrentados pelos professores que atuam nas IES, destaca-se a escolha de práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos e que, simultaneamente, acompanhem as rápidas e constantes mudanças tecnológicas da atualidade. Knobel e Kalman (2016), apresentam diversos aspectos relacionados às TD e à sua inter-relação com a formação docente, tais como a necessidade de inclusão e os letramentos digitais. Segundo as autoras, as TD têm se tornado cada vez mais presentes nas práticas sociais e, portanto, é essencial que os professores sejam preparados para abordar criticamente o papel dessas tecnologias em suas práticas educativas (sem que isso implique um fazer meramente obrigatório e/ou apenas como resposta a uma exigência institucional). Para as autoras, trata-se de preparar os docentes para abordar a questão de forma crítica e mediante o exercício de sua agência em seus contextos de trabalho.

Nessa mesma direção, Cruz (2017) sugere que o docente que atua na IES precisa também adotar uma postura reflexiva, crítica e criativa, a fim de adotar práticas pedagógicas

inovadoras[6], conforme seu próprio contexto de atuação. Para tanto, é fundamental que o docente esteja atualizado em relação aos avanços científicos e tecnológicos de sua área de conhecimento.

Diante do avanço tecnológico e da expansão do acesso às TD em nossa sociedade, é fundamental (re)pensar o perfil dos alunos contemporâneos, especificamente no contexto do Ensino Superior brasileiro. Ademais, é imprescindível revisar e (re)adequar os processos de ensino e aprendizagem, conforme são compreendidos os fatores que influenciam o comportamento educacional dos alunos.

Nesse sentido, há de se levar em consideração que o perfil do discente também tem mudado com a influência das práticas sociais decorrentes dos avanços tecnológicos e das inúmeras possibilidades oferecidas pelo mundo digital. Na concepção de Moran, Masetto e Behrens (2021), o papel do professor, antes tido como o detentor de um saber maior, foi se alterando, e esse profissional passou a ser chamado de "professor-mediador", "professor-tutor", "professor-orientador", entre outros termos, o que, por efeito, também reflete nos espaços a serem ocupados pelos estudantes nos processos educacionais.

Muito embora Knobel e Kalman (2016), ressaltem a importância de analisar criticamente de que maneira as TD podem ser integradas às práticas de ensino e aprendizagem de professores e alunos, as autoras alertam que essas escolhas não devem centralizar o desenvolvimento profissional apenas no uso da tecnologia em si.

Ao abordar a Didática, Libâneo (2017, p. 212) afirma que "[...] não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos, cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características socioculturais e de desenvolvimento mental dos alunos". Nesse âmbito, as metodologias podem funcionar como diretrizes que orientam os processos de ensinar e de aprender e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas, mas que requerem o emprego crítico e a análise das especificidades do *lócus* educacional.

Corroborando essa ideia, Knobel e Kalman (2016) apontam que é necessário lembrar que, no que tange ao desenvolvimento profissional dos professores, as TD não devem ser entendidas como fins em si mesmas, ou apenas como mediadoras para a gestão administrativa da educação. As autoras sugerem que se (re)tome as TD como elementos constitutivos de parte da formação docente e como recursos a serem incorporados ao ato de ensinar de modo criticamente orientado, respeitando-se os contextos de trabalho docente, as especificidades dos

[6] No capítulo 2, seção 2.3.2, abordo o conceito de Práticas Inovadoras.

estudantes e as propostas pedagógicas assumidas nesses cenários.

Cabe destacar que, no cenário contemporâneo, as TD passam a incluir também sistemas de Inteligência Artificial (IA), que vêm assumindo protagonismo em debates sobre inovação educacional. Embora reconheça a relevância e atualidade dessa temática, sobretudo no que concerne às possibilidades de personalização do ensino, automação de tarefas e apoio a práticas avaliativas, este estudo não se propôs a aprofundar essa discussão. Isso se deve a delimitação do objeto de pesquisa, centrado no mapeamento do uso e das percepções docentes acerca das MA e das TD já consolidadas no cotidiano das IES. Dessa forma, o tema da IA é aqui reconhecido como parte do contexto tecnológico mais amplo, ainda que não constitua foco analítico deste trabalho.

Por outro lado, para Moran, Masetto e Behrens (2021), "[...] uma boa escola depende também de um projeto pedagógico inovador, onde a internet esteja inserida como um importante componente metodológico". Contudo, deve-se levar em consideração que o fato de um professor inserir práticas que incluam TD em suas aulas não quer dizer que esteja mobilizando projetos pedagógicos menos conservadores, já que não são as tecnologias em si que garantem mudanças educacionais significativas. Segundo advertem Moran, Masetto e Behrens (2021), "[...] não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão".

Dessa maneira, há de se levar em consideração que, quando se trata de MA e TD no Ensino Superior, entendo que pode haver a compreensão de que se trata apenas de uma "onda" ou modismo, e não de um conjunto de estratégias de ensino que visam motivar estudantes para que sejam mais ativos e independentes em seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Moran (2021), "[...] as metodologias ativas buscam promover um ambiente em que os estudantes sejam incentivados a agir, refletir sobre suas ações e elaborar conceitos a partir destas experiências". Essas metodologias podem favorecer a construção do conhecimento relacionado aos conteúdos trabalhados, estimular o pensamento crítico, a análise das próprias práticas, a troca de *feedback* e o desenvolvimento de habilidades de interação com colegas, professores e familiares.

Nesse viés, trata-se de abordar possibilidades e limitações de estratégias que sejam apontadas como caminho para o estímulo à autonomia nos processos de ensinar e aprender e que possam incentivar os discentes a assumirem atitudes reflexivas, tomadas de decisão e autorregulação.

Diante do exposto, acredito que seja necessário discutir o assunto de forma abrangente, expondo as possibilidades e, também, as limitações de propostas pedagógicas que fomentam e

protagonizam a inserção de TD e MA na educação. Para tanto, torna-se justificada esta proposta de que, para além da revisão bibliográfica e da literatura acerca desse tema, desenvolvi a partir da pesquisa empírica, com vistas a ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas de professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras.

Assim, passo à exposição dos objetivos que nortearam esta investigação. De acordo com Creswell e Creswell (2021, p. 95), "[...] a descrição do objetivo indica a intenção do estudo, não o problema ou a questão que conduz à necessidade do estudo, indica as principais ideias de uma proposta ou estudo".

Dessa maneira, como já mencionado anteriormente, objetivei ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras.

Desse objetivo emergem as seguintes questões-problema: Há a adoção de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no Ensino Superior? Como essas abordagens são aplicadas ou utilizadas nessas instâncias? Quais conceitos sobre o tema são incorporados pelos participantes da pesquisa?

A partir dessa definição, as etapas subsequentes do trabalho compreenderam: a explicitação dos objetivos e da justificativa; a revisão bibliográfica, na qual são analisadas as produções acadêmicas relacionadas às MA e TD no Ensino Superior; a fundamentação teórica, que aprofunda conceitos e referenciais pertinentes à investigação; a metodologia, com a descrição do delineamento adotado, incluindo a aplicação de questionários e entrevistas, a organização e análise dos resultados, na qual os achados empíricos são interpretados em diálogo com o referencial teórico e, por fim, a elaboração da conclusão, apresentando as contribuições da pesquisa para a formação docente e as práticas pedagógicas no Ensino Superior, com a indicação de possibilidades para estudos futuros.

Abordagens didáticas como o uso de MA e de TD podem ampliar as possibilidades de interação entre professores e alunos, mas também exigem uma reavaliação dos processos pedagógicos e das competências docentes necessárias para o contexto contemporâneo.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar o uso e as implicações dessas abordagens para pensarmos possíveis caminhos para o ensino e para a formação de professores melhor preparados para enfrentar os (novos) desafios da docência no Ensino Superior. Assim, os objetivos específicos deste estudo incluíram:

(i) mapear o uso de MA e TD nos processos de ensino e aprendizagem em cursos de

graduação no contexto escolhido;

(ii) desenvolver uma análise crítica dos resultados obtidos que possa consubstanciar discussões teóricas sobre o escopo de utilização/adoção das MA e TD no Ensino Superior e suas implicações na formação de professores.

Esses objetivos específicos buscaram responder de forma direta às questões que estruturam o problema da pesquisa. Ao mapear o uso das MA e das TD nos processos de ensino e aprendizagem, bem como desenvolver uma análise crítica de seus resultados, a investigação se voltou justamente a verificar se tais abordagens estão de fato sendo adotadas no Ensino Superior, de que maneira são aplicadas e quais concepções os docentes mobilizam a esse respeito.

Para abordar as questões da pesquisa, optei por uma abordagem com métodos qualitativos, com suporte em dados quantitativos. De acordo com Creswell e Creswell (2021, p. 14) "[...] este tipo de abordagem faz com que o pesquisador baseia a investigação no pressuposto de que a coleta de diversos tipos de dados proporciona um entendimento mais completo de um problema de pesquisa do que um tipo de dados isoladamente".

Após a aplicação do questionário, realizei entrevistas com questões abertas, a fim de aprofundar aspectos relevantes para o entendimento de nossas perguntas de pesquisa que surgiram nas respostas objetivas dos questionários.

Esta pesquisa se justifica por seu potencial para contribuir com discussões empíricas e teóricas acerca dos papéis das MA e das TD nas práticas pedagógicas no Ensino Superior. Nesse sentido, encontro apoio em Libâneo (2017), quando afirma que o ensino é uma prática intencional que deve promover a formação crítica e autônoma do sujeito. Tomando o ponto de vista do sujeito-professor, Tardif (2014), lembra que é preciso ressaltar que os saberes docentes são plurais e socialmente construídos. Enquanto isso, Pimenta e Anastasiou (2014) defendem que o professor universitário deve assumir-se como sujeito de sua prática pedagógica. Assim, este estudo permitiu-me ouvir e (re)vozear esses saberes, trazidos aqui nos resultados obtidos com dados do questionário e, também, nas respostas dos docentes que participaram das entrevistas.

Como contextualizei anteriormente, o Ensino Superior possui especificidades próprias que o distinguem de outras etapas da educação, tais como sua função social de formar profissionais, produzir conhecimento científico e promover a extensão universitária. Adicionalmente, o docente universitário enfrenta desafios particulares, tais como a ausência da exigência de uma formação didático-pedagógica consistente e específica.

Dessa forma, destaco que, embora existam interseções entre a educação básica e a superior, esses são contextos educacionais com funções sociais, estruturas institucionais e demandas pedagógicas distintas. Essa diferenciação é necessária para evitar generalizações e reforçar a pertinência do recorte que adotei, firmado a partir de minha própria experiência docente.

Neste trabalho, **sustento a tese de** que quaisquer concepções acerca da qualidade do Ensino Superior no Brasil não podem ser dissociadas da formação pedagógica do professor universitário. A ausência de uma base didática consistente pode limitar, entre outras coisas, a adoção de ações voltadas à inovação, sustentando a manutenção de práticas tradicionais que, ocasionalmente, pouco contribuem para os objetivos pedagógicos estabelecidos nesse nível da educação.

A articulação entre as práticas pedagógicas e o conhecimento didático pode promover aprendizagens significativas, críticas e emancipatórias, auxiliando os professores das IES a contribuírem para a formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, reafirmando a função social da universidade como espaço de democratização do conhecimento.

Acredito que os resultados obtidos com esta pesquisa evidenciam aspectos de interesse para a formação inicial e/ou continuada de professores, especialmente no que tange à escolha e à adoção de perspectivas de ensino e de aprendizagem, entre outras relevantes questões relacionadas às práticas educacionais empregadas em IES no contexto brasileiro.

Isso posto, esta tese está estruturada em quatro capítulos, cada um explorando diferentes perspectivas que compõem o cenário investigativo, a saber:

Nesta Introdução, contextualizei o cenário do estudo, apresentei a importância do tema da pesquisa, o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a tese e a justificativa.

No Capítulo I: Revisão bibliográfica, reuni e resenhei produções acadêmicas sobre o tema estudado, identificando contribuições e lacunas que fundamentam a pertinência deste trabalho.

No Capítulo II: Fundamentação Teórica, aprofundo a revisão da base que sustenta minha proposta, discutindo aspectos referentes à didática e às metodologias de ensino, a relação entre conteúdo e métodos, o papel do professor como mediador do conhecimento e o papel da universidade na formação dos estudantes. Abordo também concepções de MA e TD e apresento reflexões sobre o conceito de Práticas Inovadoras.

No Capítulo III: Metodologia da Pesquisa, descrevo o delineamento metodológico adotado, configurando o desenho da pesquisa e explicitando a abordagem qualitativa (que

também se apoia em dados quantitativos), os instrumentos utilizados (questionário *on-line* e entrevista) e os procedimentos de coleta, organização e análise de dados.

No Capítulo IV: Análise de dados e discussão, apresento os resultados obtidos a partir do tratamento dos dados gerados com os questionários e com as respostas obtidas nas entrevistas, traçando a relevância dos resultados em relação aos objetivos da pesquisa e sua interface com a base teórica resenhada.

Finalmente, nas Considerações Finais, sistematizo os principais resultados, retomando as questões da pesquisa, inferindo contribuições teóricas e práticas, indicando limitações deste estudo e sugerindo caminhos para futuras investigações.

No próximo capítulo, apresento a temática central no escopo das pesquisas já realizadas, com dados obtidos na revisão sistemática da literatura.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A presente seção tem como finalidade apresentar a revisão bibliográfica que realizei a fim de reunir estudos e produções acadêmicas que tratam do Ensino Superior, da Didática, das MA e das TD. Essa revisão não se configura apenas como um levantamento teórico, mas como um eixo articulador que dialoga diretamente com os objetivos da investigação. Além disso, situa este estudo no escopo das pesquisas já realizadas sobre o tema, sinalizando suas possíveis contribuições.

A revisão contemplou trabalhos que articulam a relação entre as MA e as TD, analisando as contribuições e as dificuldades observadas nos trabalhos pesquisados. De acordo com Gil (2019, p. 73), a revisão bibliográfica "[...] tem como propósito informar o leitor acerca de contribuições teóricas e resultados de outros estudos realizados na área abordada".

Conforme Almeida (2024, p. 76), "[...] o levantamento bibliográfico é uma busca por obras que possam ser utilizadas na elaboração do seu estudo. Você pode fazer a busca mais facilmente em sites de bibliotecas e editoras e em portais de periódicos". Ao estudar debates de autores diversos no campo da Educação, busquei evidenciar as contribuições e as lacunas existentes na literatura que justificam a pertinência desta tese. Dessa forma, esta seção estabelece as bases conceituais necessárias para compreender o lugar das MA e das TD na formação e na prática docente, além de preparar o terreno para a fundamentação teórica que será desenvolvida na seção seguinte. Assim, este capítulo contextualiza e aprofunda as discussões em torno das MA e TD no Ensino Superior, a partir da busca, seleção e resenha de estudos e produções acadêmicas que abordam as transformações nas práticas pedagógicas, os desafios e as potencialidades relacionadas à utilização dessas abordagens no contexto da formação e na atuação docente.

Para esse trabalho, conduzi um extenso levantamento bibliográfico, envolvendo a análise de teses, dissertações e artigos dedicados ao recorte escolhido. Busquei compreender os fatores que influenciam a escolha dos métodos de ensino, as competências utilizadas pelos docentes e o impacto das TD no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, abordei as metodologias de ensino-aprendizagem e o impacto do avanço tecnológico nesse processo.

Conforme apresento na Tabela 1, o levantamento apurado no primeiro momento resultou em 12.008 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, que correspondem à busca com os descritores "Metodologias Ativas", "Ensino Superior", e "Tecnologias".

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico.

PLATAFORMAS PESQUISADAS	TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS SEM FILTRO
TODAS AS PLATAFORMAS	12008
BDTD	8944
PERIÓDICOS CAPES	914
EDUC@BRASIL	2150

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao tema das MA no Ensino Superior, é importante notar que se trata de um campo bastante amplo e, por isso, há muitos trabalhos que abordam esse termo (metodologias ativas) como se fosse uma "metodologia específica". Durante a pesquisa bibliográfica, observei que a tecnologia também é amplamente discutida nesse contexto.

Devido ao grande número de trabalhos encontrados, aprofundei a investigação utilizando filtros, conforme demonstrado no Quadro 1. O critério inicial de seleção foi definido a partir do recorte temporal de 2011 a 2021, buscando trabalhos que tratassem da relação entre MA e TD no Ensino Superior. Entretanto, os resultados retornaram trabalhos bastante heterogêneos, abrangendo temáticas como ensino híbrido, educação a distância, aplicações específicas em curso de Matemáticas, Medicina, Engenharia e outras áreas, além de estudos voltados ao ensino de alunos com necessidades especiais, o que não atendiam ao escopo traçado nesta pesquisa e, por isso, foram considerados critério de exclusão.

Diante dessa diversidade, foi necessária uma análise mais aprofundada, inicialmente pela leitura dos títulos, para refinar os resultados. Mesmo assim, o número de estudos relevantes permaneceu elevado, o que demandou uma nova etapa de filtragem. Nesse momento, inclui o recorte pela área do conhecimento e o assunto "Educação", de modo a garantir maior coerência com os objetivos traçados para meu trabalho. Esses resultados estão organizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Filtros utilizados na pesquisa.

	DADOS DO FILTRO
ASSUNTO	Educação
ÁREA DO CONHECIMENTO	Educação
PERÍODO DA PESQUISA	de 2011 a 2021

Fonte: Elaboração própria.

Para melhorar ainda mais a precisão da pesquisa, empreguei descritores adicionais que me auxiliaram a selecionar as teses, dissertações e artigos pertinentes a meus propósitos de estudo, restritos apenas à interface MA, TD e Ensino Superior.

Quadro 2 - Definição de descritores.

	DESCRITORES
1º descritor	Metodologias Ativas, Tecnologia, Ensino Superior,
2º descritor	Metodologias Ativas, Ensino Superior,
3º descritor	Metodologias Ativas, Tecnologias

Fonte: Elaboração própria.

Com esses descritores, conforme pode-se observar na Tabela 2, houve uma seleção mais detalhada dos trabalhos, incluindo teses, dissertações e artigos. Nas plataformas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e Educ@Brasil, além dos descritores, foi necessário aplicar filtros específicos (vide Quadros 1 e 2), para refinar os resultados. Sem esses filtros, o total de trabalhos retornados foi de 12.008. Assim, ao longo da pesquisa bibliográfica, foram priorizados os assuntos mais relevantes para o tema do estudo, com ênfase na interface entre MA, Ensino Superior e TD.

Tabela 2 - Definição da seleção dos trabalhos.

	Total de trabalhos encontrados sem nenhum filtro	**Total de trabalhos pesquisados com filtro de assunto, área e período**	**Trabalhos filtrados selecionados pelos descritores**
Todas as plataformas	12008	4392	39
BDTD	8944	3001	7
PERIÓDICOS CAPES	914	115	23
EDUC@BRASIL	2150	1276	9

Fonte: Elaboração própria.

Com base na seleção dos descritores "Metodologias Ativas", "Tecnologia" e "Ensino Superior", fiz uma busca inicial na plataforma da BDTD, que resultou em 8.944 trabalhos acadêmicos, conforme apresento na Tabela 2. A mesma estratégia foi aplicada às bases Periódicos Capes e Educ@Brasil, totalizando 12.008 trabalhos identificados em um primeiro levantamento.

Com esse procedimento, e após a aplicação de filtros específicos em cada base, o total de trabalhos selecionados foi reduzido para 39, sendo estes os que efetivamente subsidiaram a análise crítica da revisão bibliográfica apresentada nesta Tese. Os trabalhos não selecionados foram excluídos justamente por não atenderem aos critérios estabelecidos, seja em relação ao recorte temporal, à área de conhecimento ou à pertinência temática conforme o escopo desta investigação.

A partir dessa amostra inicial, pesquisei os resumos dos 39 trabalhos e, então, defini a seleção de sete trabalhos considerados de maior aderência para os objetivos de meu estudo,

(vide Quadro 3). Esses estudos abordam a integração entre MA e TD no Ensino Superior, destacando tanto suas potencialidades quanto os desafios de implementação. Em comum, revelam que a adoção dessas práticas contribui para a formação de profissionais mais autônomos críticos e colaborativos, além de reforçar o protagonismo discente e a necessidade de uma mediação pedagógica intencional por parte dos professores.

Também foram identificados estudos que exploram o uso das tecnologias como soluções inovadoras na área da educação, especialmente voltadas para a formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos professores. Nesse sentido, alguns trabalhos se dedicam à investigação da influência da cultura digital no contexto da educação contemporânea, com base em revisões teóricas abrangentes e análises empíricas.

A leitura atenta desses trabalhos revela estudos diversos, centrados em metodologias qualitativas e exploratórias, os quais possibilitam uma visão ampliada sobre os modos de incorporação das MA e das TD no Ensino Superior. A seguir, apresento um resumo desses achados relevantes.

O estudo de Blaszco, Claro e Uiije (2021) evidencia como as MA contribuem para ressignificar a prática pedagógica universitária, destacando a aprendizagem significativa e a postura crítica, reflexiva e participativa dos estudantes como protagonistas do processo de ensino aprendizagem. Já os estudos de Alano, Souza e Hernandez (2019) trazem uma abordagem distinta ao analisar os determinantes do comportamento docente na adoção de tecnologias, métodos e práticas de ensino. Amparados em teorias de inovação, como a Teoria do Comportamento Planejado (TPB), Teoria da Difusão da Inovação (IDT), Modelo de aceitação da Tecnologia (TAM) e Teoria do Comportamento Planejado Decomposto (DTPB), os autores demonstram que fatores individuais, institucionais e contextuais influenciam diretamente a decisão do professor em incorporar inovações pedagógicas no Ensino Superior.

No campo da articulação entre MA e Recursos Digitais, Leite (2018) propõe o conceito de Aprendizagem Tecnológica Ativa, ressaltando que o uso simultâneo de TD e MA favorece uma educação digital centrada no aluno, estimulando a criatividade, a criticidade e a personalização da aprendizagem. Para complementar, Masetto (2018), enfatiza que as MA fazem diferença na formação dos profissionais quando associadas ao protagonismo do aluno, à mediação pedagógica docente e à vinculação com os objetivos formativos. O autor ainda ressalta o impacto da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e da aprendizagem por pares, quando articuladas ao uso de recursos digitais que favorecem a interação, como fóruns e plataformas digitais.

O trabalho de Palmeira, Silva e Ribeiro (2020) analisa a adoção das MA e TD no ensino

remoto emergencial, apontando as possibilidades e desafios dessa transição. O estudo destaca a importância de ferramentas digitais como o Google Meet, Zoom, Moodle e WhatsApp para manter o engajamento discente, bem como a adoção de práticas ativas como estudos de casos e discussões síncronas.

Ferrarini, Saheb e Torres (2019), discutem as aproximações e distinções entre MA e TD, ressaltando que o uso de TD não implica, necessariamente, em práticas ativas. Para as autoras, a sala de aula invertida e a aprendizagem colaborativa só cumprem sua função transformadora quando articuladas a estratégias críticas de mediação, não se reduzindo à mera transposição de conteúdo para o meio digital.

E por fim, Valente (2019), aborda a integração entre a TD e o Ensino a distância no Ensino Superior, mostrando como MA, ABP e a sala de aula invertida, foram aplicadas em um curso de Ensino Superior. O estudo destacou o uso de plataformas virtuais, vídeos interativos e fóruns virtuais, que favoreceram maior engajamento discente, qualidade da produção acadêmica e menor evasão.

A seguir, o Quadro 3 reúne os sete trabalhos selecionados a partir dos filtros aplicados, sistematizando seus principais enfoques e contribuições para este estudo:

Quadro 3 - Trabalhos relevantes.

	Trabalho 01	**Trabalho 02**	**Trabalho 03**	**Trabalho 04**	**Trabalho 05**	**Trabalho 06**	**Trabalho 07**
Título	Metodologias Ativas no Ensino Superior: Para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?	Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções	Aprendizagem tecnológica ativa	Teorias de inovação na educação superior: determinantes do comportamento do professor na adoção de tecnologias, métodos e práticas de ensino	Tecnologias e Educação a distância no Ensino Superior: Uso de Metodologias Ativas na Graduação	As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior	A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários
Autor	MASETTO, Marcos Tarciso	FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele e TORRES, Patricia Lupion	LEITE, Bruno	ALANO, Elsi do Rocio Cardoso; SOUZA, Maria Tereza Saraiva de; HERNANDEZ, José Mauro da Costa	VALENTE, José Armando	PALMEIRA, Robson Lima; SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite	BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo e UJIIE, Nájela Tavares
Ano da Publicação	2018	2019	2018	2019	2019	2020	2021

Fonte**:** Elaboração própria.

Em síntese, os trabalhos analisados reafirmam a relevância de pesquisas que investigam a integração entre as MA e TD como parte de uma proposta pedagógica inovadora, crítica e transformadora no Ensino Superior. É nesse cenário que a presente tese se insere buscando aprofundar o debate contemporâneo sobre práticas pedagógicas transformadoras e dialogando com diferentes estudos que exploram a aplicação das MA e o papel da TD no processo de formação de docentes e discentes. A articulação entre os textos analisados revela que a adoção de práticas educativas ativas, sobretudo quando articuladas ao uso das TD, representa uma mudança de paradigma nas concepções de ensino e aprendizagem. A presente pesquisa dialoga com essa proposta ao considerar a percepção dos docentes sobre os benefícios e desafios da incorporação das TD em práticas pautadas por MA e ao investigar se, de fato, estão sendo empregadas por esses docentes em suas IES.

A análise da revisão da literatura também demonstra que, embora existam avanços significativos nas discussões sobre MA e TD no Ensino Superior, ainda há muito a se dialogar sobre o assunto. A maior parte das pesquisas encontradas aborda MA e TD de forma isolada, sem considerar as possibilidades e os desafios de sua articulação integrada. Também observei a ausência de trabalhos que relacionam diretamente esses aspectos com a formação pedagógica do professor universitário e com as condições institucionais que sustentam tais práticas.

Muitos estudos encontrados se concentram em experiências pontuais ou voltadas aos discentes, enquanto há escassez de trabalho que enfoquem o ponto de vista dos docentes que atuam em diferentes IES brasileiras. Diante disso, meu trabalho buscou preencher essa lacuna.

Na próxima seção, apresento a fundamentação teórica que sustenta o embasamento da pesquisa e exploro os principais conceitos, autores e discussões que orientam o entendimento sobre as práticas pedagógicas mediadas por MA e TD no Ensino Superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reflexão teórica que segue apresenta reflexões de diferentes autores em diálogo direto com os objetivos propostos. Trata-se de reunir trabalhos que fornecem elementos para compreender o papel da didática, a mediação docente e a integração das MA e TD no Ensino Superior. Assim, nesta seção, busco aprofundar essa articulação teórica.

Inicialmente, abordo aspectos relacionados à didática e à metodologia no contexto do ensinar e aprender, destacando os conceitos fundamentais de didática, a relação entre o conteúdo e o método, o papel do professor e a função da universidade na formação dos estudantes. Em seguida, discuto as especificidades do Ensino Superior no Brasil, incluindo um breve histórico, as políticas públicas e a regulamentação, bem como as particularidades do ensino público e privado no país.

Por fim, analiso as diferentes metodologias de ensino no Ensino Superior, além de articular discussões sobre o papel das TD como recursos pedagógicos no contexto da modalidade educacional estudada.

Aprofundo a análise dos fundamentos didático-pedagógicos que orientam a prática docente no ambiente universitário, levando em consideração as complexidades das relações estabelecidas entre ensino, aprendizagem e TD.

2.1 Didática e Metodologia: o ensinar e o aprender

Ao considerar os fundamentos que sustentam a prática pedagógica no Ensino Superior, torna-se essencial aprofundar a análise sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nesse nível educacional.

A didática, enquanto campo de estudo voltado à organização do ensino, e a metodologia, entendida como o conjunto de estratégias e procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem, ocupam lugar central nas reflexões sobre a prática docente universitária. Ambas são indissociáveis no processo de ensinar e aprender, pois a didática oferece os fundamentos teóricos e orientadores da ação pedagógica, enquanto a metodologia materializa essas orientações em práticas concretas que favorecem a construção do conhecimento.

Neste tópico, discuto os principais conceitos relacionados à didática e à metodologia, enfatizando o papel do professor como mediador do conhecimento, a importância da relação entre conteúdos e métodos, bem como os desafios contemporâneos para tornar o processo de ensinar e aprender mais significativo. Para tanto, trago autores que contribuem com diferentes

visões sobre o ato educativo, suas implicações pedagógicas e seus reflexos na formação do estudante do Ensino Superior.

Conforme Libâneo (2017), a pedagogia se dedica a investigar os objetivos da educação enquanto um fenômeno social, considerando o desenvolvimento integral do ser humano. Busca identificar e aplicar metodologias que sejam adequadas para formar indivíduos capazes de atuar criticamente e de forma consciente dentro de uma sociedade específica. Esse processo envolve não apenas a construção de conhecimento, mas também a promoção de valores, atitudes e habilidades que favoreçam a participação ativa e responsável dos educandos em seu contexto social.

Os objetivos, conteúdos e métodos educacionais variam de acordo com as concepções de ser humano e sociedade, influenciados pelo contexto econômico e social de cada período histórico. Assim, a Pedagogia reflete uma concepção político-social que orienta o processo educativo conforme os interesses e modos de pensar de diferentes grupos sociais (Libâneo, 2017).

A educação é um processo colaborativo no qual o crescimento intelectual e humano de todos os envolvidos é enriquecido pela troca constante de saberes. De acordo com Bacich e Moran (2017), a interação entre ensinar e aprender é um processo dinâmico, em que tanto professores quanto alunos evoluem.

Por isso, ensinar implica construir conhecimentos e organizar objetos de estudo, mas também envolve criar condições para que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar criticamente e de construir seus próprios saberes. Conforme mencionam Bacich e Moran (2017), o professor não é apenas um fornecedor de informações, mas um mediador que facilita a compreensão e a aplicação dos objetos de estudo em diferentes contextos. Mas, o ato de ensinar é também uma oportunidade para o professor aprender, quer seja ao adaptar sua metodologia às necessidades da turma, ou ao incorporar novas perspectivas trazidas pelos estudantes.

Da mesma forma, aprender não é um ato passivo. O aluno deve participar ativamente do processo, questionando, refletindo e interagindo com os saberes. Por isso, a prática pedagógica universitária deve se constituir em espaço de criação e ressignificação do saber.

Dessa forma, a didática se torna essencial na formação e prática dos professores, aplicada ao ato de ensinar, que requer a combinação de diversos saberes teóricos e pedagógicos, pois a prática docente envolve análise de metodologias e a capacidade de lidar com imprevistos. O domínio dos objetos de ensino é importante, mas a docência vai além, necessitando da articulação de múltiplos conhecimentos, com destaque para o saber didático.

Porém, também no Ensino Superior, a Didática não pode ser compreendida apenas como técnica de organização do ensino, mas como elemento essencial da produção de conhecimento. Como destaca Libâneo (2017), o ensino é o meio privilegiado de realização da educação e sua intencionalidade orienta a construção crítica, autônoma e participativa dos estudantes.

Ao possibilitar que docentes e discentes dialoguem com os conhecimentos científicos sociais e culturais, a Didática favorece a construção de novos referenciais e amplia a compreensão de mundo, tornando-se um eixo estruturante da produção do saber científico, como ressalta Libâneo (2017). Essa dimensão reafirma a função social da universidade, que não se restringe apenas a formar profissionais para o mercado de trabalho, mas também a produzir conhecimento capaz de responder aos desafios da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, compreender a Didática como fundamento da prática pedagógica conduz diretamente à reflexão sobre as metodologias de ensino, uma vez que ambas se articulam no processo de ensinar e aprender. Para Libâneo (2017, p. 66), "[a] metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos". A metodologia pode ser geral, como métodos tradicionais e ativos, ou especificamente, relacionada aos procedimentos de ensino de disciplinas ou setores da educação. Além disso, técnicas e recursos complementam a metodologia, oferecendo ferramentas ao professor para enriquecer o processo de ensino. Para aprofundar um pouco mais o assunto, a seguir abordo conceitos básicos da Didática.

2.1.1 Conceitos Fundamentais da Didática

A educação, enquanto fenômeno social e universal, constitui-se como um dever fundamental de cada sociedade na formação de seus indivíduos. Para Libâneo (2017, p. 16), "[...] a prática educativa é um processo pelo qual os sujeitos são dotados de conhecimentos sociais e culturais, tornando-se aptos à convivência em sociedade". Essa ação educativa permite ao indivíduo desenvolver saberes a partir de experiências, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados ao longo das gerações, evidenciando o caráter histórico e social da educação.

A compreensão da educação abrange os diversos processos formativos nos quais os indivíduos estão inseridos socialmente, enquanto a prática educativa manifesta-se em múltiplas instituições específicas, sejam elas escolares ou não escolares, como informa Libâneo (2017).

Nesse sentido, a educação pode ser classificada em intencional e não intencional.

De acordo com Libâneo (2017), a educação não intencional refere-se àquela que ocorre de maneira informal, sem objetivos ou intenções previamente estabelecidos. Ela é adquirida por meio das experiências cotidianas, ideias, valores e práticas, sem a mediação de uma instituição formal ou de métodos sistematizados de ensino. Exemplos claros dessa modalidade são as relações humanas que se desenvolvem no âmbito familiar, no ambiente de trabalho e na comunidade.

Já a educação intencional se caracteriza pela definição de propósitos e metas que orientam métodos, técnicas e condições específicas para o desenvolvimento de ideias, conhecimentos e valores, como esclarece Libâneo (2017). Essa modalidade educativa pode ocorrer de maneira informal, em contextos como meios de comunicação e organizações sociais, ou formal, em instituições com objetivos pedagógicos explicitamente sistematizados, como igrejas, sindicatos, partidos e empresas. Entre essas expressões, a educação escolar se destaca como a principal modalidade de educação intencional, assumindo um papel central na formação dos indivíduos e na organização do conhecimento de forma deliberada e planejada.

Libâneo (2017) também enfatiza que o ensino é o principal meio para a realização da educação, sendo uma prática intencional que orienta a instrução e promove a formação crítica, autônoma e participativa dos alunos. Além disso, ele ressalta a importância da didática como área que estuda e aprimora o trabalho docente, que deve ser planejado e adaptado às necessidades dos estudantes, promovendo a construção ativa do conhecimento e a formação ética e cidadã.

Mas um processo educativo também envolve a circulação de conhecimentos e experiências acumulados historicamente, que estão condicionados pelas relações sociais, políticas e econômicas vigentes. Para que seja eficaz, esse processo deve ser orientado por objetivos claros e meios adequados, respeitando as especificidades do grupo social (Libâneo, 2017).

Nesse cenário, a Didática assume um papel central ao operacionalizar os objetivos educacionais, transformando-os em metas claras para o processo de ensino. Essa área é responsável pela escolha criteriosa dos conteúdos e das estratégias metodológicas que asseguram a conexão efetiva entre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Sua importância se estende tanto à formação dos futuros professores quanto ao suporte contínuo para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo avanços significativos no desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, trata-se de analisar as diversas condições que afetam o processo

educacional, incluindo aspectos sociais, políticos e culturais, que influenciam diretamente o ensino e a aprendizagem. De acordo com Libâneo (2017), é a partir dessa compreensão que a Didática traduz as demandas sociais e políticas em objetivos educacionais concretos, organizando conteúdos e definindo métodos adequados. Ainda, estabelece princípios orientadores que regulam as ações pedagógicas, garantindo a eficácia dos processos educativos.

Como observa o estudioso, "[...] a história da didática está ligada ao aparecimento do ensino, no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção, das ciências, como atividade planejada e intencional dedicada a instrução" (Libâneo, 2017, p. 73) e, portanto, trata-se de uma área que se dedica ao estudo e à aplicação de "[...] objetivos, [os] conteúdos, [os] meios e [as] condições do processo de ensino" (Libâneo, 2017, p. 13).

Portanto, compreender a Didática e sua relação com a docência é essencial para que se possa assumir a função de professor. Para isso, é necessário se apropriar do conhecimento investigativo, tanto disciplinar quanto profissional, sobre o processo de ensino e aprendizagem que envolve alunos e professores.

Nesse cenário, a formação do professor é essencial para o processo educativo que articula teoria e prática na construção da identidade docente. Libâneo (2017) esclarece que formação teórica é embasada em saberes das Ciências Humanas e da Educação (Filosofia, Sociologia e História) e que a formação prática contempla o estudo da Didática, da Metodologia, da Psicologia da Educação, entre outros saberes que se fazem necessários.

Ainda nessa perspectiva, entendo que o processo de ensino constitui uma sequência estruturada de ações conjuntas entre docentes e discentes, com o objetivo de favorecer a assimilação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades (Libâneo, 2017). Ou seja, os alunos precisam ser estimulados a aprimorar competências como a observação, o pensamento crítico entre outras capacidades essenciais para seu crescimento intelectual e social.

Dessa forma, ensinar e aprender são duas dimensões interdependentes de um mesmo processo, que se concretizam em torno dos objetos de ensino, sob a orientação do professor. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem envolve dois elementos essenciais: ensinar (que é responsabilidade do professor) e aprender (relacionado ao sucesso e à satisfação do aluno na execução das tarefas). Ambos, professor e aluno, são sujeitos ativos nesse processo.

Por conseguinte, a Didática torna-se responsável por criar saberes fundamentais para essa formação e a prática profissional de professores, manifestando-se no ato de ensinar.

Retomando Libâneo (2017, p. 104):

> [a] atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos,

> realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor "passa" a matéria, os alunos escutam, respondem o "interrogatório" do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional.

Embora, no trecho supramencionado, Libâneo (2017) se refira à educação escolar, suas ponderações também podem ser expandidas ao contexto do Ensino Superior. O educador aponta que aquilo que comumente é nomeado por "ensino tradicional" está diretamente vinculado a uma concepção de educação como transmissão de conteúdos a serem memorizados e, posteriormente, testados, e não como um processo ativo de construção do conhecimento.

Sob perspectiva da Didática, o processo de ensinar e aprender exige a formulação de decisões cuidadosamente fundamentadas pelo docente, escolhas que direcionem as ações pedagógicas de forma intencional. Ou seja, para ensinar, um professor precisa considerar diversos aspectos, dentre eles: formas de compreensão de objetos de estudo, análise das práticas educacionais e a articulação entre diferentes saberes nos processos de ensinar e aprender. Assim, o ensino é um processo que requer escolhas fundamentadas, que envolve a mobilização de diversos saberes por parte do professor que precisa transformá-los em ações que promovam e/ou facilitem a aprendizagem. Corroborando essa perspectiva, Cruz (2017) pondera que o ato de ensinar é caracterizado como uma construção do processo de aprendizagem que é socialmente aplicado e teoricamente embasado, e que envolve reflexão, análise crítica e transformação.

A "arte" de ensinar inclui apresentação de informações, demonstrações de atividades práticas, discussões e interações que visam formar os alunos para a construção de conceitos. Nessa direção, para Tardif (2020, p. 130), "[...] se existe realmente uma 'arte de ensinar', essa arte se faz presente apenas quando a técnicas de base de trabalho são assimiladas e dominadas".

Baseando-me nas ideias de Cruz (2017), entendo que ensinar exige uma cuidadosa combinação de conhecimentos que podem ser formalizados sob a diferentes perspectivas (teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas). Para a autora, que recorre às ideias de Tardif, os conhecimentos que os professores aplicam em sua prática profissional são construídos coletivamente e compartilhados por múltiplos agentes. Esses saberes são produzidos, legitimados e utilizados dentro de um sistema educacional, mas também emergem das práticas sociais em que os docentes atuam. Por isso, não é adequado separar o professor, que é diverso, plural e sujeito a mudanças ao longo do tempo, do conjunto das atividades que compõem o trabalho docente.

Nesse viés, Cruz (2017), leitora de Tardif, aponta que há quatro tipos de saberes: i) formação pedagógica (saberes que são baseados na ciência da educação); ii) disciplinares (saberes referentes aos conteúdos da área de ensino); iii) curriculares (saberes socialmente produzidos e transformados em programas pela instituição de ensino); e iv) experienciais (saberes ligados diretamente a prática docente em ação).

Tardif (2020) destaca que a prática docente não se limita à simples transmissão de conhecimentos já constituídos, mas integra esse conjunto plural de saberes, que se articulam de diferentes formas na atuação do professor. Entre eles, estão os saberes da formação profissional, oriundos das ciências da Educação e da Pedagogia, adquiridos nos processos de formação inicial e continuada. Há também os saberes disciplinares, que estão relacionados às áreas específicas do conhecimento e organizados nos cursos e departamentos universitários, e os saberes curriculares, que se expressam nos programas, conteúdos, métodos e objetivos definidos pelas instituições. Por fim, e igualmente importantes, os saberes experienciais são aqueles construídos e validados no cotidiano da prática pedagógica. Essa multiplicidade de saberes confere à docência um caráter erudito e complexo, exigindo do professor a capacidade de conhecer, integrar e mobilizar diferentes conhecimentos no exercício de sua função.

Ainda de acordo com o entendimento proposto por Tardif (2020) sobre os saberes dos professores, Cruz (2017) enfatiza a natureza coletiva e social da construção do conhecimento. Destaca ainda a ideia de que o conhecimento não é algo isolado ou individual, mas sim uma construção que emerge da interação e da colaboração entre os membros de uma comunidade educacional. Esses autores consideram os saberes docentes como um conjunto de conhecimento, habilidades, atitudes e valores que os professores desenvolvem e utilizam para desempenhar sua profissão de forma eficaz (Cruz, 2017; Tardif, 2020).

Assim, a formação em Didática é crucial para que os professores possam mobilizar esses diferentes saberes, superando a dissociação entre conhecimento e objetos de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. Defendo ser essa formação (inicial e/ou continuada) que prepara o docente para integrar esses saberes, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes e significativas. Assim, o conhecimento didático pode favorecer ao professor a formação necessária para a construção de práticas pedagógicas que considerem o contexto dos alunos, ajustando-se às suas necessidades específicas e que, assim, promovam uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Desse modo, a Didática se estabelece como campo que fornece a base do conhecimento profissional do educador. Para Cruz (2017, p. 677), "[...] uma vez esboçados os principais traços conceituais que fundamentam a compreensão acerca da didática e da docência, cabe questionar

como essa relação se manifesta no contexto do Ensino Superior".

No cenário acadêmico do Ensino Superior, é comum que a atenção se concentre prioritariamente no domínio técnico e científico do professor, colocando a didática em um papel secundário da aprendizagem. Essa valorização dos saberes científico-profissionais pode gerar obstáculos tanto para o processo de ensino, quanto para a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a atuação docente nessa etapa da educação também deve mobilizar a habilidade de mediação pedagógica e incentivar o pensamento reflexivo e analítico. Por isso, é fundamental repensar as abordagens adotadas em sala de aula no Ensino Superior, buscando integrar estratégias coerentes com as características dos alunos e com os propósitos formativos da instituição universitária.

Acredito que, nessa etapa educacional, o papel do professor deve incluir a mediação do aprendizado, a promoção da pesquisa científica e o estímulo ao pensamento crítico. O conhecimento da Didática, portanto, torna-se estratégico ao criar condições para que os docentes auxiliem os alunos a construírem conhecimento de forma ativa.

Além disso, a diversidade de perfis dos estudantes desafia os professores a refletirem constantemente sobre suas práticas, equilibrando profundidade de conteúdo e clareza, para tornar o conhecimento acadêmico e profissional acessível e aplicável a diferentes áreas de atuação na sociedade e no mundo do trabalho.

Conforme pontua Libâneo (2017), a Didática compartilha aspectos com as metodologias específicas de ensino, sendo investigada junto à Psicologia e à Sociologia da Educação. Como teoria do ensino, ela generaliza princípios e diretrizes, aplicável a todas as disciplinas, abstraindo suas particularidades.

Assim, defendo que a atuação docente no Ensino Superior é uma esfera na qual os professores estão em permanente processo de desenvolvimento, não apenas em relação aos conteúdos específicos de suas áreas, mas também no que se refere ao aprimoramento de suas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino. A conexão entre didática, metodologia e prática docente implica esse compromisso contínuo de atualização. Intrinsecamente ligada à Didática, a metodologia oferece os caminhos e estratégias para a aplicação eficaz desses processos.

Dessa forma, a qualidade do Ensino Superior também depende, dentre outros múltiplos fatores, da capacidade dos docentes em integrar esses conhecimentos de maneira crítica e inovadora, adaptando suas práticas às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Nessa etapa educativa, objetiva-se formar profissionais habilitados para atuar com competência e ética em suas respectivas áreas, o que não dispensa a necessidade de um

ensino dinâmico e simultâneo às demandas contemporâneas. Nessa direção, os resultados do Ensino Superior também estão diretamente vinculados à competência dos docentes em articular esses saberes de forma criativa, ética e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Porém, reconheço que se trata de um desafio constante para, por exemplo, formar profissionais que não apenas dominem tecnicamente suas áreas de conhecimentos, mas que também estejam preparados para intervir de maneira responsável e transformadora na sociedade. Com isso, compreender o funcionamento do Ensino Superior brasileiro, suas origens, características estruturais e desafios atuais é fundamental para aprofundar a análise sobre a prática docente e sobre os rumos da educação universitária no país.

É com esse propósito que, na próxima seção, trato da relação didática entre conteúdo e método, explorando como a escolha do que ensinar e a forma como se ensina são determinantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

2.1.2 A Relação da Didática entre Conteúdo e Métodos

No processo de ensino e aprendizagem, a articulação entre conteúdo e método representa um dos pilares fundamentais da prática docente. Ensinar não se resume à mera exposição de informações, mas implica organizar intencionalmente os saberes de modo que façam sentido para os estudantes, respeitando suas realidades e promovendo aprendizagens significativas. Assim, a escolha dos métodos está intrinsecamente ligada à natureza dos objetos de ensino a serem trabalhados e aos objetivos pedagógicos que se pretende alcançar.

Conforme destaca Libâneo (2017), os métodos de ensino constituem formas de organizar a atividade pedagógica de acordo com os objetos de estudo e as finalidades educativas, sendo indispensável que essa organização considere as características dos alunos, bem como o contexto sociocultural no qual estão inseridos. Dessa maneira, a relação entre objeto de ensino e método não é neutra ou mecânica, mas carrega uma intencionalidade didática que orienta a mediação do professor e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

Os objetos de ensino escolares, sobretudo aqueles oriundos do saber científico, fornecem a base para a estruturação da mediação pedagógica e precisam ser organizados no ensino com apoio em instrumentos que favoreçam a construção do conhecimento vinculada a processos de humanização. Essa perspectiva educacional visa ampliar a compreensão do sujeito sobre o mundo natural e social.

Contudo, como já discuti na Introdução deste trabalho, em uma sociedade capitalista, o

saber acadêmico-científico não é distribuído de maneira igualitária, ou seja, é detido e difundido de maneira desigual, sendo frequentemente moldado pelos interesses das classes dominantes, como alerta Libâneo (2017). Ainda assim, não se deve desvincular tais saberes da função social e humanizadora da educação.

Conforme Libâneo (2017), o papel crítico do professor se torna essencial. Cabe-lhe não apenas selecionar os objetos de ensino de forma consciente, mas também problematizar o material didático adotado, contrastando-o com a realidade dos alunos e ampliando as possibilidades de leitura do mundo. Tal postura exige dos professores não apenas o conhecimento dos saberes acadêmico-científicos, mas também o desenvolvimento e a aplicação da sensibilidade política e pedagógica a fim de operar no contexto educacional em que se confrontam expectativas normativas de estudantes (e, muitas vezes, seus responsáveis), de gestores e do próprio sistema educacional e suas políticas normativas e regulatórias. Por isso, o discurso docente é também um instrumento de mediação ideológica, que influencia a forma como os alunos percebem o mundo.

Nesse sentido, os critérios de seleção dos objetos de ensino e meios para ensiná-los tornam-se essenciais aos docentes. Recorro novamente à Libâneo (2017), que menciona que os objetos de estudo devem ser selecionados e organizados de acordo com critérios pedagógicos e sociais. Esses critérios devem ser sistemáticos, socialmente relevantes, cientificamente fundamentados e acessíveis. Isso implica adequar o conteúdo para o ensino ao nível de desenvolvimento dos estudantes, respeitando seu contexto sociocultural e favorecendo a construção progressiva do conhecimento. Essa abordagem deve buscar o equilíbrio entre o desafio cognitivo e a possibilidade de compreensão, evitando tanto a superficialidade quanto a complexidade excessiva.

Com isso, a articulação entre objetivos, objetos e métodos de ensino e aprendizagem deve ser compreendida como uma unidade didática indissociável. Os objetos de estudo não podem ser vistos como um fim em si mesmo, mas como meio para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores. Os métodos, por sua vez, devem possibilitar a apropriação crítica dos objetos, incentivando a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento (Libâneo, 2017). Assim, o processo de ensino e aprendizagem tornar-se-á não apenas eficaz, mas também mais comprometido com a formação integral do estudante.

Dessa maneira, concluo que a relação didática entre objetos de ensino e método evidencia que a prática pedagógica deve promover uma construção ativa, crítica e situada do conhecimento. O aprofundamento dessa articulação nos leva ao próximo tópico, que trata da análise do papel do professor como mediador do conhecimento, figura essencial na condução

do processo educativo.

2.1.3 O Papel do Professor como Mediador do Conhecimento

Discutir a prática docente no Ensino Superior exige compreender as bases que sustentam a formação profissional do professor, sobretudo em sua relação com a mediação didática no processo de ensino e aprendizagem.

No atual cenário educacional, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, o professor não pode mais ser visto como um transmissor de conteúdo. Reconheço, entretanto, que a organização dos objetos de estudo permanece como parte incontornável do papel docente, sobretudo no Ensino Superior, em que o domínio teórico e científico do professor constitui uma base necessária para o trabalho pedagógico. Contudo, essa função não se esgota em si mesma.

A atuação docente exige também a contextualização e a problematização dos objetos de estudo, além de sua articulação às experiências dos estudantes. Assim, selecionar, organizar e mediar o conhecimento de objetos de estudo é um ponto de partida, mas não o ponto de chegada do processo educativo, que envolve a mobilização de múltiplos saberes necessários para qualificar a mediação didática.

Dessa forma, abordo a formação profissional docente e os atores do processo educativo com base em autores que contribuem para o aprofundamento da compreensão sobre o saber docente e suas implicações para a prática pedagógica.

A formação profissional do professor constitui-se como um processo pedagógico intencional, orientado pela articulação entre a teoria e a prática, com objetivo de qualificar o educador para o exercício competente, crítico e reflexivo da docência. Trata-se de uma construção permanente que visa à constituição de um saber docente comprometido com a realidade educacional e com a formação humana. Libâneo (2017) afirma que para essa formação ser sólida, é preciso abranger tanto a dimensão teórico-científica quanto a teórico-prática, de modo a possibilitar uma atuação pedagógica fundamentada, contextualizada e socialmente comprometida.

A dimensão teórico-científica contempla a formação nas áreas específicas do conhecimento que o professor irá ensinar, bem como nos campos que compõem a base pedagógica, como Filosofia, Sociologia, História e Pedagogia. Estes saberes contribuem para uma compreensão crítica do fenômeno educativo em seu contexto histórico e social, conforme esclarece Gauthier (1998). Já a dimensão técnico-prática refere-se ao desenvolvimento das

competências profissionais necessárias ao cotidiano da docência envolvendo o domínio da didática, das metodologias específicas de ensino, da Psicologia da Educação e de outras áreas aplicadas à prática pedagógica.

Essa articulação entre teoria e prática é inseparável: enquanto a teoria oferece fundamentos que orientam a ação, a prática representa o espaço em que tais conhecimentos são aplicados, analisados, reinterpretados e ressignificados. Nesse contexto, a Didática atua como uma ponte dialética entre estas duas dimensões, conectando saberes teóricos aos métodos aplicados em sala de aula, possibilitando uma ação pedagógica reflexiva e eficaz.

Ao se assumir a docência como profissão, torna-se imprescindível refletir sobre a base de conhecimentos que sustenta o ato de ensinar.

Enquanto campo disciplinar, investigativo e profissional, a Didática é responsável por desenvolver teorias, concepções e procedimentos que explicam e orientam o processo de ensino e aprendizagem. Em seu trabalho, Cruz (2017) informa que cabe à Didática a mediação entre o trabalho do professor, o aluno e o conhecimento em situações concretas de ensino, com foco na formação integral do sujeito.

Ensinar, portanto, não é uma tarefa meramente técnica, mas uma atividade complexa que exige múltiplos saberes, articulados de maneira reflexiva e criativa. A literatura especializada tem se debruçado sobre essa base de conhecimento profissionais destacando sua natureza plural e sua origem em diferentes fontes.

Gauthier (1998) apresenta seis tipos de saberes essenciais à docência: os disciplinares, os curriculares, os das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experienciais e da ação pedagógica. Este último, destaca-se como um saber que emerge da prática, mas que precisa ser sistematizado por meio da pesquisa para contribuir efetivamente como a profissionalização do ensino.

Nesse ponto, é importante destacar o papel esperado dos docentes que seguem o caminho acadêmico nos programas de mestrado e doutorado. Mais do que especialistas em suas áreas de conhecimento, esses professores são chamados a exercer a função de intelectuais, pesquisadores e produtores de conhecimento científico.

Assim, a formação *Stricto Sensu* exige que o docente articule ensino, pesquisa e extensão, criando condições para transformar a produção acadêmica em práticas pedagógicas inovadoras. Esse processo reforça a identidade do professor universitário como sujeito reflexivo de sua prática, consciente de seu papel na formação de cidadãos críticos e de profissionais capazes de intervir eticamente na sociedade.

Essa compreensão sobre o papel ampliado do docente, tanto no domínio dos saberes

quanto na produção científica, permite integrar diferentes perspectivas teóricas que sustentam a prática pedagógica.

A seguir, com base em Cruz (2017), apresento o Quadro 4 com o resumo comparativo dos principais tipos de saberes segundo Tardif (2014), Gauthier (1998) e Shulman (1987). Meu objetivo é sintetizar visualmente as contribuições destes autores e reforçar a importância da didática como eixo articulador da base de conhecimento do professor.

Quadro 4 - Tipologia dos Saberes Docentes.

Autor	Categoria de Saberes	Descrição
Tardif (2014)	Saberes da formação profissional	Derivados das ciências da educação; formam a base teórica adquirida em cursos de formação.
	Saberes disciplinares	Conhecimentos específicos das áreas de ensino, geralmente adquiridos na graduação.
	Saberes curriculares	Conteúdos selecionados institucionalmente e organizados nos programas escolares.
	Saberes experienciais	Provenientes da prática cotidiana do professor; são contextualizados, situados e dinâmicos.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares	Conteúdos acadêmicos que fundamentam o ensino de cada área específica.
	Saberes curriculares	Organização institucional dos conteúdos em programas de ensino.
	Saberes das ciências da educação	Compreendem conhecimentos sobre o funcionamento da escola, políticas públicas, gestão, entre outros.
	Saber da tradição pedagógica	Noções e representações culturais sobre a escola e o ensinar, herdadas socialmente.
	Saberes experienciais	Conhecimentos construídos na experiência prática, geralmente tácitos ou implícitos.
	Saber da ação pedagógica	Experiências transformadas em saber sistematizado por meio de pesquisa e reflexão crítica.
Shulman (1987)	Conhecimento do conteúdo	Domínio profundo dos conceitos, estruturas e princípios da disciplina a ser ensinada.
	Conhecimento pedagógico geral	Estratégias, métodos e princípios que organizam a sala de aula e a aprendizagem.
	Conhecimento curricular	Familiaridade com programas, materiais didáticos e conteúdos prescritos.
	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Capacidade de transformar o conteúdo em algo compreensível aos alunos.
	Conhecimento dos alunos	Entendimento das características, ritmos e contextos dos estudantes.
	Conhecimento dos contextos	Compreensão dos ambientes escolares, sociais e culturais.
	Conhecimento dos fins educacionais	Clareza sobre objetivos, valores e fundamentos filosófico-históricos da educação.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Cruz (2017).

Historicamente, a imagem do professor sempre esteve associada à figura do detentor do conhecimento, posição sustentada por uma lógica transmissiva e unidirecional segundo a qual

o professor transmite o conhecimento para o aluno, sem considerar sua resposta, participação ou reflexão. Na prática pedagógica, isso representa focar na mera transmissão de conteúdos, com pouca interação ou troca entre quem ensina e quem aprende. Essa concepção vem sendo superada por uma visão mais crítica, que compreende o professor como mediador da construção do conhecimento, que sabe contextualizá-lo e reconstruí-lo em parceria com os alunos. Ensinar, neste sentido, exige muito mais do que "saber o conteúdo": exige selecioná-lo, organizá-lo, contextualizá-lo e problematizá-lo.

Como apontei no Quadro 4, tanto Tardif (2014, 2020) quanto Gauthier (1998) abordam a pluralidade de saberes mobilizados pelo professor em sua atuação docente. Tardif (2020), defende que o saber docente é socialmente construído, coletivo, situado e heterogêneo, enquanto Gauthier (1998) enfatiza o papel da prática na construção de saberes pedagógicos, destacando o saber da ação pedagógica como aquele que emerge da experiência docente e que deve ser sistematizado pela pesquisa para contribuir com a profissionalização dos processos de ensino e aprendizagem. Em ambas as discussões, o docente não é apenas aquele que sabe, mas quem pensa sobre o que sabe, que considera para quem ensina e que reflete como ensina, continuamente, revisitando sua prática, suas escolhas metodológicas e as necessidades dos estudantes.

Tradicionalmente, o professor universitário tem sido visto como especialista em sua área, sendo exigido que domine a pesquisa e o conteúdo, mas não necessariamente que possua formação pedagógica. Tal modelo sustenta a lógica do professor como detentor do saber, reforçada por uma cultura institucional que privilegia a produção científica em detrimento da prática de ensino.

No entanto, é justamente nesse nível de ensino que se torna necessário reafirmar a importância da Didática como base de fundamentação da docência. Neste sentido, trata-se da aplicação concreta da profissionalidade docente, pois a Didática sistematiza os saberes que orientam a ação, a reflexão e a transformação da prática educativa. Logo, mais do que um conjunto de técnicas, a Didática representa a base racional, ética e pedagógica que sustenta o ato de ensinar e que torna possível a construção de processos educativos significativos e emancipatórios no Ensino Superior. Fazer sentido para os estudantes, neste caso, implica construir conhecimentos conectados com suas realidades, seus interesses e experiências. Uma educação que propicia a criação de espaços para a qualificação acadêmico-profissional, mas também para a socialização e a subjetividade dos atores (estudantes e professores) envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, ensinar torna-se um ato consciente, fundamentado, que faz sentido ao

conectar os objetos de ensino às realidades sociais e históricas, ao mundo do trabalho e às suas experiências cotidianas.

Com base nessa compreensão, na próxima seção discuto o papel da universidade na formação dos estudantes, considerando as implicações institucionais, sociais e pedagógicas envolvidas no compromisso com a formação integral e crítica do educando.

2.1.4 O Papel da universidade na formação dos estudantes

A universidade contemporânea ocupa uma posição importante no processo de formação dos estudantes, não apenas como espaço de disseminação de conhecimentos técnicos e científicos, mas, sobretudo, como lugar essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Essa formação exige uma atuação pedagógica intencional, voltada à construção de sentidos e valores, integrando dimensões éticas, sociais e culturais ao processo educativo. Dessa maneira, a universidade deve assumir um papel ativo na criação de experiências que promovam a contextualização do saber e estimulem o engajamento crítico dos alunos.

O Ensino Superior e a universidade no século XXI enfrentam desafios que envolvem a expansão, a qualidade e a redefinição de seu papel social. Siqueira (2005) pondera esse cenário a partir das tensões entre a chamada “universidade mercantil” e a concepção de “multiversidade”, proposta em seu estudo. Enquanto a primeira tende a priorizar uma lógica de mercado orientada pela busca de eficiência e competitividade, a segunda sugere uma visão plural e integrada, na qual a universidade se apresenta como espaço de diálogo entre diferentes saberes, contextos culturais e práticas sociais.

Nessa direção, a universidade contemporânea deve assumir uma postura crítica frente às demandas econômicas, sem perder de vista sua função social de promover conhecimento relevante, ético e transformador. Segundo Freire (2019), isso implica construir práticas pedagógicas que fortaleçam a autonomia dos sujeitos e estimulem a consciência crítica, superando uma “concepção bancária” de educação. A universidade, assim, não pode se limitar a atender às exigências do mercado, mas precisa cultivar a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir em suas realidades.

Libâneo (2017) coaduna com essa perspectiva ao destacar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser o eixo estruturante da universidade, o que garante que a formação do indivíduo vá além da profissionalização técnica. Trata-se de articular saberes científicos, pedagógicos e culturais de forma a promover uma aprendizagem conectada com os problemas sociais e com a construção de soluções coletivas.

Esse debate, no entanto, não pode ser desassociado da questão da permanência estudantil que se apresenta como um dos maiores desafios do Ensino Superior no Brasil. Mattos e Fernandes (2022) apontam em seus estudos que, embora bolsas e auxílios sejam fundamentais para viabilizar o acesso e a sobrevivência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, a sua permanência não se limita ao aspecto econômico. Persistem mecanismos simbólicos de exclusão que interferem diretamente na trajetória acadêmica, relacionados às práticas pedagógicas, ao arbitrário cultural imposto e às relações de poder que atravessam o campo universitário. Inspirados em Bourdieu e Passeron (1975), os autores demonstram que a universidade reproduz desigualdades por meio da violência simbólica ao atribuir o fracasso escolar exclusivamente ao estudante, sem considerar as defasagens formativas e as desigualdades culturais. Essa lógica reforça a responsabilização individual e mantém o modelo elitista de educação, mesmo em contextos de expansão do acesso. O despreparo docente para mediar aprendizagens e acolher diversidades contribui para consolidar barreiras internas que inviabilizam a permanência do estudante. Assim, mesmo políticas de inclusão, como por exemplo a Lei de Cotas (Brasil, 2012), encontram limites quando a cultura institucional e as práticas acadêmicas permanecem inalteradas.

O estudo de Mattos e Fernandes (2022) também aponta possibilidades de superação, pois os próprios estudantes reivindicam maior acolhimento institucional desde o ingresso, acompanhamento pedagógico contínuo e a criação de espaços de escuta que considerem suas experiências na formulação de políticas de permanência. Esses elementos revelam que a universidade, embora marcada por tensões e contradições, também pode ser transformada pela ação dos sujeitos que nela ingressam, disputando novos significados e ampliando seu papel social.

Com isso, pode-se afirmar que o papel da universidade no século XXI não se restringe a garantir o amplo acesso a seus Cursos, mas também envolve assegurar condições materiais e simbólicas para a permanência e o êxito acadêmico.

Nesse cenário, torna-se fundamental considerar que a concretização desses princípios depende, em grande medida, do trabalho docente. As transformações do Ensino Superior, marcadas pela expansão, pela diversificação institucional e pelas novas demandas formativas, incidem diretamente sobre a profissão do docente, exigindo outras competências, reconfigurações pedagógicas e condições adequadas de trabalho. Assim, o próximo tópico examina a condição e os desafios da docência no ensino Superior, situando o lugar do professor nesse contexto e destacando suas responsabilidades e limites diante das mudanças contemporâneas.

2.1.5 Condição e desafios da profissão Docente no Ensino Superior

A profissão docente no Ensino Superior brasileiro enfrenta, no século XXI, um conjunto de desafios que refletem as transformações estruturais do sistema educacional e os tensionamentos apontados por Wolff (1993) e Chauí (2003). Segundo o Censo da Educação Superior de 2023, apesar do avanço registrado na qualificação docente, há uma significativa heterogeneidade entre os tipos de Instituição e modalidades de ensino. Nos cursos presenciais de universidades, predomina o regime de tempo integral, especialmente nas licenciaturas, nas quais cerca de 79% dos professores trabalham em tempo integral. Já em faculdades e cursos tecnológicos, o regime parcial e horista é muito mais frequente, refletindo vínculos precários e fragmentados (INEP, 2024).

Esses dados dialogam com a crítica de Chauí (2003), publicada duas décadas antes desse Censo, que denuncia a desvalorização da docência no contexto da chamada "universidade operacional". Nesse modelo, o professor é submetido a pressões de produtividade e contratos temporários, o que compromete a qualidade da formação. Para a autora, a "[...] docência é pensada como habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho" (Chauí, 2003, p. 7). Como resultado dessa lógica, desapareceu do Ensino Superior um marco essencial da docência: a formação didático-pedagógica dos professores que atuam nessa etapa.

Wolff (1993) também reforça essa crítica ao apontar que a burocratização e a lógica da padronização transformam a universidade em uma linha de montagem, alienando docentes e estudantes de seu papel criativo e crítico. A sobrecarga de tarefas, a multiplicidade de funções (ensino, pesquisa, extensão, administração) e a pressão por resultados quantitativos fazem com que a docência perca sua dimensão de comunidade intelectual e passe a ser guiada por métricas externas.

Retomando Tardif (2014), lembro que o trabalho docente se constitui a partir de múltiplos saberes, que só podem ser mobilizados plenamente quando há condições institucionais favoráveis. Somando-se esse pensamento, Libâneo (2017) acrescenta que a profissionalização da docência no Ensino Superior não depende apenas da titulação acadêmica, mas de políticas que assegurem uma formação pedagógica consistente e a valorização da carreira.

Já para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88), na docência universitária, "[...] há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando – os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino".

Dessa maneira, tudo isso reforça que os desafios da docência no Ensino Superior não se restringem às condições materiais de trabalho, mas envolvem aspectos do conhecimento, da prática pedagógica e da identidade profissional, evidenciando-se que a valorização docente passa, necessariamente, pela reflexão sobre o "como" ensinar. É justamente nesse ponto que as metodologias assumem centralidade, pois são elas que traduzem, na prática, o papel do professor como mediador do processo formativo. A seguir, discuto as metodologias no Ensino Superior, compreendida como instrumentos que articulam objetivos, conteúdos e estratégias em direção a uma aprendizagem significativa.

2.2 Metodologias de ensino no Ensino Superior: fundamentos, mediação e intencionalidade

Diante das condições e desafios que marcam a profissão docente no Ensino Superior, torna-se essencial compreender como esses aspectos se materializam no cotidiano da prática pedagógica. As metodologias adotadas pelos docentes concretizam a mediação entre o papel crítico do professor, os objetivos formativos da universidade e a realidade dos estudantes.

O processo educacional nas IES precisa ser uma prática intencional e interativa, que se concretiza na relação entre professores e estudantes. Para que essa prática seja levada a contento, é necessário um planejamento pedagógico sistemático, que articule de maneira coerente os objetivos de aprendizagem, os objetos de estudo e os métodos, como discute Libâneo (2017).

Conforme Piletti (2004, p. 102), o significado etimológico do termo "método" é "[...] caminho a ser seguido para alcançar um fim". Porém, ele ainda não é o canal de chegada. As técnicas são a forma de operacionalizar os métodos e constituem o processo de "como fazer algo", ou seja, de como percorrer o caminho.

Assim, entende-se que a metodologia, em uma visão mais ampla, refere-se ao estudo e à combinação dos métodos. O método representa o percurso que o professor deve seguir para alcançar seus objetivos, enquanto a técnica é a forma como esse método é aplicado na prática. Os métodos de ensino, ao estabelecerem a mediação entre os fins educacionais e os saberes a serem construídos, orientam as ações docentes e discentes por meio de uma sequência didática estruturada e do uso de recursos que potencializam o processo de aprendizagem. Contudo, sua aplicação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica: ela exige do professor uma compreensão ampliada sobre o papel social da educação, os desafios contemporâneos e o compromisso com a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de intervir na

realidade em que estão inseridos.

Como afirma Libâneo (2017, p. 208), "[...] o método não se reduz a um conjunto de procedimentos ou técnicas, mas compreende uma forma de organizar e orientar a atividade de ensino, de acordo com os objetivos da educação, o conteúdo e as características dos alunos". Dessa maneira, o ensino exige do professor sensibilidade para adaptar suas estratégias metodológicas.

Para Libâneo (2017), é fundamental que os métodos aproximem os saberes escolares da realidade vivida pelos alunos, contribuindo não apenas para a construção do conhecimento, mas principalmente para a compreensão crítica e transformadora do mundo. O ensino significativo se dá quando há uma mediação consciente entre teoria e prática, respeitando o contexto sociocultural dos estudantes e valorizando suas experiências anteriores.

Dessa maneira, a prática pedagógica no Ensino Superior deve estar alicerçada em conhecimentos sólidos sobre princípios didáticos e estratégias metodológicas, possibilitando aos docentes a adaptação de suas abordagens às especificidades dos alunos e aos contextos em que ambos (professores e estudantes) atuam. Assim, o ensino torna-se um processo formativo mais amplo, que gera construção do conhecimento e contribui para a formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, ao compreender o ensino como processo que exige planejamento, mediação e sensibilidade, torna-se necessário analisar de forma mais profunda os caminhos metodológicos que sustentam a prática docente no Ensino Superior. A abordagem das metodologias de ensino ganha centralidade em minha discussão, pois considero que é por meio delas que os conteúdos são organizados, os objetivos são operacionalizados e os processos de aprendizagem se tornam possíveis.

O processo de ensino ocorre na interação entre professores e alunos, visando ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e socioemocionais dos estudantes. Para esse processo ser realizado de modo coerente com as orientações pedagógicas, exige-se planejamento. Os métodos de ensino determinados pela relação entre objetivos e objetos de estudo, estruturam as ações do professor e dos alunos em uma sequência organizada, utilizando recursos que facilitam a aprendizagem.

No entanto, sua aplicação vai além de técnicas e procedimentos e, também, requer uma compreensão ampla do papel da educação na sociedade, dos desafios sociais e da formação dos alunos e docentes. Na visão de Libâneo (2017), a metodologia se refere ao estudo dos métodos e ao conjunto de procedimentos utilizados para a investigação nas diversas ciências, com foco em seus fundamentos e validade. Ainda segundo o autor, a metodologia pode ser classificada

como a metodologia geral (englobando diferentes abordagens como métodos tradicionais, ativos, de descoberta ou resolução de problemas), ou metodologia específica (voltada para o ensino de disciplinas ou áreas educacionais específicas como educação de adultos, especial, sindical, entre outras).

Bacich e Moran (2017, p. 41) enfatizam que "[...] metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas". Na educação brasileira, há um esforço contínuo para escolarizar cidadãos rapidamente, influenciado pela tendência pedagógica liberal tradicional, que centraliza o docente como autoridade e prepara os alunos para seu papel no mundo do trabalho.

No entanto, os métodos tornam-se instrumentos essenciais para assegurar uma aprendizagem mais crítica e efetiva em consonância com os propósitos pedagógicos e as implicações sociais e culturais do Ensino Superior.

Diante disso, a seguir, discuto os principais aspectos que distinguem as metodologias tradicionais das MA, suas concepções pedagógicas, formas de aplicação e os impactos que produzem na formação acadêmica e no engajamento dos estudantes.

2.2.1 As Metodologias Tradicionais e as Ativas: Conceitos e Aplicações

A abordagem tradicional, ainda predominante no Ensino Superior, tem origem na era industrial e é caracterizada pela centralização do papel do professor como o principal agente da aprendizagem.

O modelo de educação tradicional, caracterizado pela centralização do papel do professor, torna o docente o maior responsável por orientar, comunicar e transmitir conhecimentos de forma unidirecional. O aluno, nesse contexto, assume um papel mais receptivo, no qual há foco na aquisição de regras, definições e conceitos, sem que necessariamente se promovam oportunidades para compreendê-los e/ou aplicá-los, de modo significativo e relevante para a atuação profissional e acadêmica desses estudantes. Esse método é criticado por autores como Pereira e Silva (2014), que apontam a falta de engajamento e de baixa compreensão por parte dos alunos como consequências dessa perspectiva de ensino.

Embora haja discussões sobre mudanças e o uso de tecnologias na educação, baseada em minha própria experiência profissional nessa modalidade educacional, penso que o modelo tradicional, originado na era industrial, ainda parece predominar (daí meu interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa).

Bacich e Moran (2017), recorrendo à Freire (1996), esclarecem que aprendemos ativamente ao longo da vida, enfrentando desafios complexos em diversos campos que ampliam nosso conhecimento e competências. A aprendizagem ocorre tanto a partir de situações concretas, que generalizamos (processo indutivo), quanto a partir de ideias ou teorias que testamos na prática (processo dedutivo), com o objetivo de não apenas nos adaptarmos à realidade, mas também de transformá-la. Ainda segundo os autores, aprendemos tanto por meio de orientações de pessoas mais experientes quanto pela descoberta através de questionamento e da experimentação. No ensino tradicional, prevalecem as metodologias dedutivas, nas quais o professor primeiro transmite a teoria e o aluno a aplica em situações específicas propostas pelos docentes.

A comunicação aberta entre aluno e professor é vista como essencial para o sucesso do processo educacional, sobretudo diante da relevância da transformação das metodologias tradicionais no Ensino Superior. A escolha dos métodos de ensino deve considerar os conteúdos, as situações didáticas e as características dos alunos, reconhecendo que não há um único método adequado para todas as circunstâncias. Conforme Libâneo (2017, p. 211), "[...] os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico".

Com o rápido avanço tecnológico, o maior acesso à informação e as novas demandas do século XXI, o modelo tradicional de educação tem sido cada vez mais questionado, impulsionando a busca por novas formas de ensinar e aprender. Universidades e centros de ensino buscam constantemente a excelência, que se reflete na formação de profissionais capazes de desenvolver habilidades avançadas e solucionar problemas configurados no âmbito da sociedade digital.

Porém, nas últimas décadas, mudanças sociais, impulsionadas pelo uso de TD e o acesso instantâneo à informação, têm alterado o perfil e o interesse dos estudantes, bem como as demandas na vida sociocultural e profissional. Essas transformações influenciam o processo de aprendizagem e têm motivado a propagação de MA, que são entendidas como alternativas ao chamado "ensino tradicional". Essas metodologias prometem colocar os estudantes no centro do processo educativo, promovendo sua criatividade e seu protagonismo na aprendizagem.

Saviani (2008) descreve a escola tradicional como marcada pela centralidade do professor, visto como autoridade máxima e responsável por transmitir saberes. Nesse modelo, os alunos são posicionados de forma passiva, repetindo exercícios e absorvendo conteúdos considerados verdades absolutas, em um processo mecânico e descontextualizado da realidade social. Embora funcional em seu período histórico, esse modelo refletia as necessidades de uma

sociedade industrial e pouco questionadora, em que o êxito do estudante era medido pela obediência a padrões e pela aquisição de conteúdo.

Essa crítica ao modelo tradicional e a defesa de novas formas de ensinar e aprender se aproximam das concepções de Bacich e Moran (2017, p. 2) pois mencionam que "[...] a aprendizagem por questionamento e experimentação proporciona uma compreensão mais profunda". Nos últimos anos, tem-se enfatizado a combinação de MA em contextos híbridos, que equilibram experimentação e dedução. Esses modelos invertem a ordem tradicional ao começar pela experimentação, seguida pela teoria, e depois aplicam o conhecimento à realidade, promovendo um ciclo de indução e dedução com apoio docente.

Ainda segundo Bacich e Moran (2017), a aprendizagem é mais ativa e significativa quando evoluímos de forma espiralada, passando de conhecimentos simples para complexos em diferentes áreas da vida. Esse progresso ocorre por meio de trilhas variadas, integrando diferentes movimentos e tempos, formando um mosaico dinâmico influenciado pelas interações pessoais, sociais e culturais.

Embora o Ensino Superior vise formar profissionais capacitados para um mundo do trabalho que exige pluralidade, autonomia e resiliência, tradicionalmente, ainda há foco em conhecimentos teóricos. No entanto, é necessário mais do que isso, como o uso de metodologias de ensino e práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a criatividade que muitas vezes não são desenvolvidas durante uma graduação, de forma efetiva. Como alternativa, as MA são propostas, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo participação ativa, pensamento crítico e resolução de problemas, entre outros fatores.

A ideia de um ensino menos focado no professor não é uma novidade. Bacich e Moran (2017 p. 28) mencionam que "[...] no início do século passado, John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade". O autor menciona ainda que, para Dewey, a educação deve formar cidadãos competentes e criativos, capazes de exercer sua liberdade de forma autônoma. Ele defende que a aprendizagem acontece por meio da ação, enfatizando a abordagem "aprender fazendo".

A proposta educacional de Dewey[7], formulada no contexto da Escola Nova, entende a

[7] John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano, considerado um dos mais influentes pensadores no campo da educação progressiva. Nascido em Burlington, Vermont, em 20 de outubro de 1859, Dewey estudou na Universidade de Vermont e na Universidade Johns Hopkins, onde se doutorou em filosofia em 1884.

aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução e organização das experiências vividas pelo sujeito. Essa perspectiva pedagógica, alicerçada nos princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação, compreende que o conhecimento não é meramente transmitido, mas resultado da interação entre sujeito e realidade. Dewey (1979) defendia uma escola centrada no aluno, em que aprender estivesse diretamente relacionado à vida prática e as experiências concretas, o que coaduna com os princípios das MA.

No Brasil, essa concepção encontrou forte influência nos escola-novistas, como Anísio Teixeira, que foi discípulo de Dewey em Columbia University e trouxe para o país a ideia de uma escola democrática e ativa. Já Lourenço Filho sistematizou práticas pedagógicas inovadoras articulando psicologia e educação, e por fim, Fernando de Azevedo defendia uma escola pública laica, científica e voltada para a formação cidadã. Esses autores, cada um a seu modo, contribuíram para adaptar os princípios de Dewey à realidade brasileira, reforçando a ideia de que a educação deveria preparar o indivíduo para participar ativamente da sociedade.

Tais princípios podem ser correlacionados com as MA descritas por Bacich e Moran (2017), que também defendem a aprendizagem como prática ativa e transformadora, centrada no protagonismo do estudante. Com isso, percebe-se que as MA não são uma ruptura com a tradição pedagógica, mas uma releitura contemporânea de ideias que remontam à Escola Nova, reafirmando a centralidade do aluno e a função emancipadora da educação.

Dessa forma, noto que tanto a proposta de Dewey quanto as contribuições dos escola-novistas brasileiros anteciparam princípios que hoje se reafirmam nas MA como a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Esse legado histórico ajuda a compreender como diferentes perspectivas pedagógicas se entrelaçam na construção de práticas educacionais mais participativas e transformadoras.

Assim, as MA são apresentadas a partir de diferentes concepções, conforme resume o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Conceito de Metodologias Ativas.

Autor, ano e página	Conceito de Metodologias Ativas
Bacich e Moran (2017, posição XV)	"Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo".
Soares (2021, p. 891	"Trata-se de uma postura didática que coloca o aluno como protagonista, participantes, sujeitos ativos do processo de aprendizagem, produtores de conhecimento, pesquisadores, criativos, inventivos e autores de sua jornada pedagógica".
Moran (2021, p. 8)	"As Metodologias Ativas constituem -se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento, por descoberta, por investigação ou resolução de problemas".
Justiniano (2022, p. 77)	"Metodologias Ativas são aquelas que colocam o protagonismo da aprendizagem, da construção do conhecimento, na própria pessoa em situação de aprendiz".

Fonte: Elaboração própria, a partir das referências dos autores citados neste quadro.

Assim, a abordagem metodológica desempenha um papel crucial, pois orienta o planejamento, as estratégias e as atividades educativas. Diferenciando-se do método tradicional, as MA focam no aluno como centro do processo de ensinar e aprender.

Abordagens diferenciadas, como aquelas nomeadas como MA, podem ajudar os professores a pensarem em um aprendizado mais atraente e coerente com os embates contemporâneos. Essas metodologias envolvem o aluno em desafios que, ao serem superados, consolidam o processo educativo a partir do envolvimento ativo e atuante dos estudantes.

Para Bacich e Moran (2017, p. 26), "[e]m vez de focar na simples transmissão de conteúdos, criticada por Paulo Freire (1970) como uma prática bancária, essas metodologias colocam o aluno em uma posição mais engajada". Nessa dinâmica, o estudante participa ativamente da resolução de problemas e do desenvolvimento de projetos, criando assim oportunidades para a construção do conhecimento de forma mais participativa e com envolvimento do aprendiz.

Depois de mais de um século, os processos educacionais podem ser favorecidos para a aplicação de MA também graças aos recursos digitais disponíveis e às propiciações que as tecnologias oferecem na implementação de pedagogias alternativas (o que não quer dizer que essas metodologias estejam diretamente ligadas a essas tecnologias e/ou que dela dependam exclusivamente).

Entre as diversas modalidades de MA, destaco alguns exemplos no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Tipos de Metodologias Ativas.

Metodologia Ativa	Características Principais
Estudo de Caso	Situações reais ou simuladas; promove análise, tomada de decisão e aplicação de conhecimentos
Sala de Aula Invertida	Estudo teórico em casa; tempo de aula utilizado para atividades colaborativas e resolução de dúvidas
Aprendizagem Baseada em Projetos	Projetos reais e significativos; estimula cooperação e protagonismo estudantil
Aprendizagem Baseada em Problemas	Problemas desafiadores; promove pesquisa, autonomia e pensamento crítico
Gamificação	Elementos de jogos na aprendizagem; incentiva engajamento, criatividade e colaboração

Fonte: Elaboração própria, a partir de Bachic e Moran (2017) e Moran (2021).

Nesse contexto, o Estudo de Caso se apresenta como uma estratégia didática de grande valor, pois permite ao estudante analisar situações reais ou simuladas de forma aprofundada, relacionando teoria e prática. Essa metodologia favorece o desenvolvimento da capacidade crítica, da tomada de decisão e da aplicação do conhecimento em cenários concretos, aproximando o processo de aprendizagem das demandas profissionais e sociais. Ao adotar-se por abordagem metodológica o Estudos de Caso, parte-se de um problema, um caso completo, e objetiva encaminhar o aluno para que, ao final do processo, formule uma decisão fundamentada para o problema apresentado. Leal, Miranda e Nova (2018, p. 95) conceituam o Estudo de Caso como:

> [...] uma técnica que permite aos estudantes terem maior proximidade com a situação profissional real ou simulada. É real quando a situação apresentada aos estudantes existe, e simulada quando o professor compõe uma situação a partir de vários aspectos reais, de modo que seja possível a aprendizagem de conceitos, teorias, habilidades e valores.

A MA baseada em Estudo de Caso pode ser implementada em uma ampla variedade de disciplinas ao longo do currículo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais e promovendo uma formação integral dos alunos. Para maximizar a eficácia dessa abordagem, é crucial que os casos propostos sejam interessantes, relevantes e alinhados aos interesses dos estudantes. Dessa forma, cria-se uma conexão mais profunda, permitindo que o aluno se insira de maneira mais envolvida no contexto do problema, estimulando um maior engajamento e participação ativa no processo de aprendizado.

Além disso, essa metodologia incentiva a aplicação prática de conhecimentos teóricos, aprimorando a capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas, elementos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Outro tipo de MA, que inclusive incluí no Questionário aplicado na etapa empírica desta pesquisa, foi a Sala de aula invertida que, segundo Bergmann e Sams (2016, p. 11), pode ser definida assim: “[...] o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Essa metodologia foi assim nomeada em 2007 pelos professores de ciências estadunidenses Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Eles promoveram essa abordagem motivados pela frustração com a constante repetição de conteúdos em sala de aula, o que, segundo esses autores, limitava o potencial de engajamento e o aprofundamento dos alunos no processo de aprendizagem. Buscando transformar essa dinâmica, os estudiosos buscaram um modelo que permitisse aos estudantes explorarem os conceitos de forma mais autônoma e significativa, otimizando o tempo em sala de aula para atividades mais interativas e colaborativas.

Bergmann e Sams (2016) indicam que a Sala de Aula Invertida acontece quando o aluno estuda os conceitos fundamentais em casa, (por exemplo, assistindo a aulas gravadas e/ou acessando conteúdos previamente disponibilizados), tornando possível otimizar o tempo em sala de aula para tratar discussões mais aprofundadas e o esclarecimento de dúvidas, focalizando-se a comunicação entre estudantes e docentes. Essa abordagem permite que os aprendizes desfrutem do tempo das aulas de modo prático e produtivo, focando em atividades colaborativas e no esclarecimento de pontos mais complexos.

Dentre várias modalidades de MA, destaco outra também bem conhecida que trata a ABP. Essa metodologia é, por vezes, confundida com a Aprendizagem Baseada em Problemas. A ABP pode ser compreendida, segundo Oliveira (2020, p. 49), “[...] como uma abordagem de ensino diferenciada por meio da utilização de projetos autênticos e reais baseados em uma questão, uma tarefa ou um problema altamente atraente e motivador para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto de trabalho cooperativo”.

Ainda de acordo com Oliveira (2020, p. 51):

> [...] há cinco critérios para definir a autenticidade da Aprendizagem Baseada em Projetos. Os projetos devem:
> a) ser centrais, não periféricos para o currículo;
> b) ser focados em questões ou problemas que conduzem alunos para encontrar (e debater) os conceitos e princípios centrais da disciplina;
> c) envolver estudantes em uma investigação construtiva;
> d) ser conduzidos por alunos de forma significativa;
> e) ser realistas, não ficcionais como na escola.

A aprendizagem por meio da resolução de problemas é uma forma de MA conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas ou a sigla do inglês PBL. Esse modelo de MA foi

desenvolvido para aprimorar a instrução tradicional, oferecendo aos alunos mais flexibilidade e autonomia. Através desse método, os estudantes são incentivados a participar de maneira mais ativa no processo de pesquisa, permitindo que assumam maior responsabilidade pelo próprio aprendizado. Além disso, a ABP promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar colaborativamente em contextos desafiadores (Cassaro, 2017).

Leal, Miranda e Nova (2018, p. 106) definem a Aprendizagem Baseada em Problemas como:

> [...] um 'método centrado na discussão e tem foco na resolução de problemas. O ABP, também conhecido como PBL – *Problem Based Learning,* encoraja o estudante, direcionando-o para um conhecimento mais profundo e significativo, permitindo que seja o responsável pela sua própria aprendizagem, assumindo um papel de ativo no processo.

Em outro momento, posso incluir no rol das MA os jogos e brincadeiras que, quando orientados pedagogicamente, configuram-se como ações do sujeito em experiências marcadas pela ludicidade. Tais práticas, ao invés de se restringem ao entretenimento, possibilitam que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, mobilizando habilidades sociais, cognitivas e criativas em contextos significativos de interação. Assim, segundo Nandi (2020, p. 55), "[...] a gamificação é uma vertente das MA que foi assim intitulada pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling, um programador britânico".

Diversas pesquisas já analisam suas múltiplas aplicações e as contribuições no desenvolvimento de habilidades e competências. Alguns desses estudos já apresentam resultados promissores, destacando o potencial dessa abordagem para enriquecer o processo de aprendizagem, como informa Nandi (2020). Para Branco *et al*. (2020, p. 7) "[...] a gamificação é uma ferramenta poderosa não só na área educativa, empresas também aplicam seus conceitos para aumentar o engajamento e produtividade".

As MA, que combinam abordagens indutivas e dedutivas, são especialmente eficazes nesse contexto, pois buscam equilibrar teoria e prática. A aprendizagem significativa ocorre de forma cíclica, avançando de conhecimentos mais simples para mais complexos em um movimento espiralado, que reflete o desenvolvimento contínuo de competências em diferentes áreas da vida.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2021), "[o] avanço do mundo digital gera possibilidades e desafios para as instituições, que enfrentam dilemas sobre o que manter, alterar ou adotar. Não há soluções simples para estas questões". Ainda sobre o assunto, os autores

completam que é importante lembrar que "[...] não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão".

Compreender a complexidade de definir um caminho para a educação diante das inúmeras mudanças, possibilidades e desafios é tarefa extremamente difícil. Moran, Masetto e Behrens (2021) exploram essas questões e mostram *insights* valiosos sobre como a tecnologia pode ser mediada de forma pedagógica para melhorar o processo educacional. De modo geral, é possível pensar que a educação formal, apesar das mudanças e dos desafios sociais, permanece previsível, repetitiva e burocrática. Mesmo com teorias avançadas, a prática parece ainda ser conservadora, repetindo métodos consolidados que evitam riscos e grandes tensões.

Para que os estudantes se envolvam mais nos processos de ensino e aprendizagem, é importante calibrar as abordagens de ensino com as práticas sociais da sociedade digital. Isso envolve integrar diferentes dimensões (profissionais, culturais e educativa), de modo a gerar uma aprendizagem a partir de contextos próximos aos autênticos, que podem ou não ser mediados pelas TD, mas que, se forem, promovam a integração dos recursos de TD e a interface com linguagens midiáticas na prática pedagógica de modo significativo e de acordo com os propósitos pedagógicos.

Para consolidar a compreensão destas duas abordagens metodológicas de ensino e evidenciar a necessidade de uma transição metodológica no Ensino Superior, a seguir apresento um Quadro comparativo entre as duas abordagens:

Quadro 7 - Comparação entre Metodologia Tradicional e Metodologia Ativa.

Aspecto	Metodologias Tradicionais	Metodologias Ativas
Foco principal	Transmissão de conteúdo pelo professor como forma de construir conhecimento	Protagonismo do aluno na construção do conhecimento
Papel do professor	Fonte principal do saber; transmissor de conteúdo	Mediador e orientador das aprendizagens
Papel do aluno	Receptor passivo do conteúdo	Participante ativo, responsável pelo próprio aprendizado
Estratégias comuns	Aula expositiva, leitura, transmissão de informações	Projetos, resolução de problemas, estudos de caso, jogos etc.
Objetivo da aprendizagem	Retenção de conteúdo	Desenvolvimento de habilidades, competências e pensamento crítico
Avaliação	Provas escritas e objetivas	Avaliação formativa, autoavaliação e por pares

Fonte: Elaboração própria, a partir de Moran, Masetto e Behrens (2021).

Neste sentido, como afirmam Bacich e Moran (2017), "[a] escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos". Tal

provocação convida à reflexão crítica: Será que isso também se aplica ao Ensino Superior? Esta indagação nos conduz à próxima seção, em que discuto o papel das TD no Ensino Superior, examinando seu uso, desafio e potencialidade na reconfiguração das práticas docentes e na promoção de uma aprendizagem mais conectada com as demandas da atualidade.

2.2.2 Tecnologias Digitais e o Ensino Superior

No cenário atual, a rápida evolução tecnológica tem redefinido as fronteiras do conhecimento e da comunicação. Assim, torna-se importante questionar qual o papel das TD no Ensino Superior? Sendo assim, aprofundo o assunto neste tópico, explorando como a integração dessas ferramentas pode, ou não, reconfigurar as práticas docentes, otimizar a experiência de aprendizagem e, por fim, preparar os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais digital. Desse modo, analiso seu uso, os desafios enfrentados em sua implementação e as vastas potencialidades que as TD oferecem para um Ensino Superior mais conectado e relevante.

Início este tópico com o seguinte questionamento: Mas o que é tecnologia?

Conforme Azzari, (2024, p. 45) "[...] atualmente, é comum mencionarmos o termo tecnologia tendo em mente recursos, instrumentos e ambientes digitais". Em seu trabalho, Azzari (2024), também destaca contribuições de outros autores que compreendem a tecnologia não apenas como um conjunto de ferramentas, mas como aquilo que põe em movimento a realidade humana e não humana. Ademais, argumenta que a tecnologia implica revisar as múltiplas maneiras pelas quais o ser humano, ao longo de sua história, tem utilizado diversos meios e artefatos para agir e intervir no mundo.

O debate sobre o uso das TD no Ensino Superior integra um movimento mais amplo de transformações educacionais impulsionadas pela chamada "virada digital". As transformações pelas quais a universidade vem passando não dizem respeito apenas à ampliação do acesso ou às políticas de inclusão, mas também à presença crescente das TD, que se tornaram elementos estruturantes da vida social, cultural e educacional. A incorporação das TD no Ensino Superior não deve ser compreendida como mero processo de modernização técnica, mas como parte de uma mudança significativa nos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

Como enfatiza Azzari (2024, p. 47) "[...] torna-se claro que abordar o papel/lugar das tecnologias digitais nos contextos educacionais é uma tarefa complexa, composta por diversos fatores e com muitas nuances". Conforme a autora, discutir o papel das TD na educação exige um olhar sensível às múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano educacional e

compreender como essas tecnologias alteram a forma de ensinar, aprender e a se relacionar com o conhecimento.

Essa complexidade é aprofundada por Selwyn (2017), ao alertar para a necessidade de uma abordagem crítica da relação entre educação e tecnologia. Para o autor, o debate educacional frequentemente se sustenta em discurso excessivamente otimistas ou tecnicistas, que atribuem às TD um papel quase automático, desconsiderando os contextos institucionais, sociais, políticos e econômicos nos quais esses recursos são utilizados. Selwyn (2017) ainda problematiza a ideia de que a simples incorporação de tecnologias resulte em melhoria da aprendizagem, defendendo que toda tecnologia é socialmente situada, carrega valores e interesses e produz efeitos que nem sempre são previstos ou desejados.

Nessa perspectiva, a tecnologia educacional não deve ser analisada a partir da pergunta "o que funciona?", mas sobretudo a partir de questões como: para quem funciona, em quais contextos, a serviço de quais interesses e com quais implicações pedagógicas e sociais. Essa abordagem permite compreender as TD como elementos atravessados por disputas de poder, desigualdades de acesso e processos de mercantilização da educação, exigindo dos docentes e pesquisadores uma postura crítica e reflexiva frente ao seu uso no Ensino Superior (Selwyn, 2017).

Knobel e Kalman (2016) chamam atenção para o fato de que a simples inserção de dispositivos digitais não assegura, por si só, inovação pedagógica. É preciso compreender que o digital não se limita a substituir ferramentas tradicionais, mas implica a construção de novas práticas sociais de aprendizagem, marcadas pela colaboração, pela autoria coletiva e pela interação em rede. O *ethos* dos chamados "novos letramentos" evidencia essa virada cultural, em que os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e assumem um papel ativo, participativo e engajado, produzindo conhecimento em diálogo com múltiplas linguagens e formatos.

Essa perspectiva exige repensar a formação docente. Para Knobel e Kalman (2016), programas superficiais e fragmentados de formação técnica não são suficientes. O desenvolvimento profissional precisa ser contínuo, colaborativo e situado de modo que os professores possam ressignificar sua prática pedagógica em articulação com as TD. Essa visão se aproxima de Freire (2019), ao lembrar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a construção de saberes significativos. As tecnologias, nesse sentido, devem ser compreendidas como mediadoras de processo dialógicos e emancipatórios, e não apenas como instrumentos de acesso ao conhecimento.

No contexto brasileiro, Morais Junior (2018) destaca em sua pesquisa, que a

universidade enfrenta uma dupla demanda, pois de um lado há a expansão quantitativa do acesso, fruto de políticas como ProUni, FIES e cotas e de outro, há a necessidade de dialogar com estudantes habituados desde cedo a interagir com dispositivos e rede. Esse perfil de estudante desafia a instituição a superar práticas tradicionais, centradas nas aulas expositivas e adotar estratégias mais dinâmicas, criativas e interativas.

Ainda sobre o tema, Morais Junior (2018) sistematiza três dimensões fundamentais para integração das TD no Ensino Superior. A primeira diz respeito à apropriação pedagógica que pode ocorrer em níveis distintos, sendo o primeiro referente à possibilidade de usar a tecnologia para fazer melhor, o segundo para promover mudanças parciais e o terceiro para gerar inovações disruptivas. A segunda dimensão envolve os estágios evolutivos da apropriação tecnológica, que vão da simples adoção até a invenção de práticas inéditas. Já a terceira dimensão é a categorização metodológica que permite identificar o papel das TD enquanto ferramentas, próteses ou suportes no processo educativo. Essa tipologia ajuda a compreender que a TD só ganha sentido pedagógico quando vinculada a projetos formativos consistentes.

A pesquisa de Machado (2020) aprofunda essa análise ao evidenciar que a presença das TD no Ensino Superior precisa ser articulada às MA e às práticas em rede. Para a autora, as tecnologias não devem ser vistas apenas como instrumentos auxiliares, mas como elementos capazes de ampliar a criticidade e o protagonismo dos estudantes. Porém, em seu trabalho, a pesquisadora identifica que ainda há discordâncias significativas nos cursos de licenciatura e nas práticas docentes, que muitas vezes abordam o digital de maneira superficial, desarticulando essas tecnologias do currículo e/ou desvinculando-as das experiências dos estudantes. Ao propor a pesquisa-formação como caminho metodológico, a autora destaca a necessidade de integrar teoria, prática e crítica social, de modo a construir processos formativos que deem voz aos sujeitos e valorizem suas narrativas. Essa perspectiva se aproxima da ideia freireana de educação emancipatória e dialógica, ao propor-se que as TD podem se tornar espaços de autoria, expressão e engajamento.

Diante desse panorama, é possível afirmar que a integração das TD no Ensino Superior não pode se restringir a iniciativas pontuais ou modismos tecnológicos. Trata-se de um movimento cultural e pedagógico mais profundo, que demanda mudanças estruturais nas práticas docentes e institucionais. Ao professor, cabe assumir o papel de um mediador crítico, capaz de orientar os estudantes no uso criativo e reflexivo das TD e aos alunos cabe a condição de protagonistas na construção de aprendizagem que dialogue com as complexidades do mundo contemporâneo.

Dessa maneira, quando incorporadas de forma crítica e planejada, as TD podem

favorecer a interdisciplinaridade, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de competências como inovação, autonomia e pensamento crítico. O desafio que se impõe à universidade brasileira é, portanto, o de conciliar tradição e inovação, garantindo que as TD não sejam apenas acessórios, mas parte integrante de um projeto educativo comprometido com a qualidade, a inclusão e a transformação social.

Diante do exposto, observa-se que a presença das TD no Ensino Superior não pode ser compreendida apenas como um recurso técnico, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação cultural e pedagógica. Quando incorporadas de maneira crítica, planejada e articulada às MA, as TD podem potencializar aprendizagens significativas, estimulando inclusive os letramentos e a inclusão digital de docentes e estudantes.

Entretanto, ainda que a revisão teórica apresentada até aqui tenha sido essencial para compreender o cenário das transformações educacionais e o papel das tecnologias e MA no Ensino Superior, é importante lembrar que a reflexão não se encerra no campo das ideias. Para entender de fato como essas mudanças acontecem no cotidiano da docência é preciso olhar para a prática, para o que os professores realizam em sala de aula e como ressignificam suas ações diante das exigências do Ensino Superior. Essa aproximação entre teoria e prática permite reconhecer caminhos, desafios e experiências que ajudam a repensar o ensinar e o aprender na atualidade.

Dito isso, na próxima seção apresento uma reflexão sobre as práticas inovadoras no Ensino Superior, discutindo seus conceitos e perspectivas e sugerindo contribuições para as e nas práticas docentes.

2.2.3 Práticas Inovadoras: Conceitos e Perspectivas

Trato aqui sobre as práticas inovadoras, abordando as rápidas transformações em diferentes campos do conhecimento.

Quando pensamos ou falamos em “inovar”, é comum partirmos do princípio de que algo será criado; de que haverá novidade ou reconfiguração de processos e, no caso da Educação, que se trata de abordar metodologias capazes de atender às demandas sociais, econômicas e tecnológicas em contínua evolução. Com isso, torna-se importante mapear os conceitos que embasam o conceito de inovação e seus enfoques teóricos.

Mas afinal, o que é inovar ou o que são práticas inovadoras? Quando falo sobre inovação, penso em algo novo, diferente, surpreendente e eficiente. Mas como pensar isso na área da Educação?

O conceito de inovação na educação possui diferentes entendimentos acerca do que se caracteriza como algo novo e eficiente no contexto pedagógico. Inicialmente, é necessário distinguir entre práticas inovadoras e meras modificações ou adaptações de processos já existentes. Inovar na educação não significa apenas introduzir elementos diferentes, como recursos inusitados ou decorativos, mas sim implementar ações que promovam mudanças significativas e eficazes nos processos de ensino e aprendizagem, capazes de sensibilizar e engajar os educandos de forma profunda e duradoura.

Ao discutir práticas inovadoras no Ensino Superior, torna-se fundamental compreender também a contribuição de Masetto (2004, 2020), que propõe uma concepção de inovação pedagógica centrada na reorganização do ensino universitário, na redefinição do papel do professor e nas concepções de aprendizagem, afastando-se de uma compreensão meramente instrumental ou tecnológica da inovação.

Masetto aborda o tema da inovação no Ensino Superior a partir de perspectivas que se articulam e se aprofundam ao longo do tempo, transitando de uma fundamentação conceitual mais ampla, apresentada em 2003, para uma abordagem de caráter metodológico e experiencial, desenvolvida em 2020. No artigo Inovação no Ensino Superior, o autor estabelece os eixos constitutivos do conceito de inovação compreendida como um conjunto de alterações que incidem sobre postos-chaves da organização do ensino universitário, decorrentes tanto das transformações sociais quanto das reflexões acerca da própria missão do Ensino Superior (Masetto, 2004).

Em ambos os trabalhos, o autor assume uma posição crítica em relação ao modelo clássico de ensino, fortemente marcado pela centralidade da aula expositiva e pela concepção do professor como transmissor de informações. Masetto (2004) problematiza a predominância de metodologias baseada na exposição oral e na memorização de conteúdos, destacando que tais práticas já não respondem às exigências formativas da então chamada Sociedade do Conhecimento. Em seu estudo publicado quase duas décadas depois, essa crítica é retomada e aprofundada, sendo operacionalizada por meio da recusa explícita do papel do professor como mero “ministrador de aulas”, defendendo-se a transição para uma atuação docente pautada na mediação pedagógica (Masetto, 2020).

O modelo da docência centrada no ministrador de aulas, segundo Masetto (2004), encontra respaldo histórico no paradigma francês-napoleônico, caracterizado por currículos rígidos, fragmentados e transpostos, voltados prioritariamente para a formação profissional técnica.

Nesse modelo, o professor é concebido como detentor do saber, responsável por

transmitir conteúdos prontos e sistematizados, cabendo ao aluno uma postura predominantemente passiva, orientada à reprodução do conhecimento. A organização do trabalho docente ocorre de forma isolada, com pouco diálogo entre pares, ausência de integração curricular e decisões pedagógicas concentradas exclusivamente no professor, desde a definição do programa até os critérios de avaliação, frequentemente reduzidos à atribuição de notas ao final do processo formativo (Masetto, 2004).

Em contraposição a esse paradigma, Masetto (2004) propõe a mediação pedagógica como eixo central da inovação no Ensino Superior. O professor mediador estabelece uma relação de parceria e corresponsabilidade com os estudantes, criando condições para que o aluno se torne sujeito de seu próprio processo formativo.

Nessa perspectiva, para Masetto (2004, 2020), a aprendizagem é compreendida como um processo pessoal e grupal, no qual o docente propõe situações problemas, orienta a busca autônoma por soluções, estimula o diálogo e acompanha o desenvolvimento dos estudantes, em vez de oferecer respostas prontas. Ainda segundo o autor, a avaliação, por sua vez, é ressignificada como “avaliação formativa”, assumindo a função de feedback contínuo e voltada ao acompanhamento da aprendizagem e ao desenvolvimento integral do aluno.

O mediador pedagógico, portanto, não é aquele que ensina no sentido tradicional, mas aquele que cria ambientes, condições e desafios que favorecem a aprendizagem significativa e a formação de um profissional competente, o que está diretamente ligado ao conceito de inovação educacional. Esse profissional é definido por Masetto (2020) como aquele capaz de mobilizar e integrar, de forma sinérgica e contextualizada, conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências para agir com eficácia diante de situações reais e complexas da prática profissional.

Ainda pensando no campo educacional, inovação implica refletir sobre práticas e atividades capazes de sensibilizar os sujeitos que são os professores e estudantes, em relação aos temas, conceitos ou trajetórias de aprendizagens.

Na perspectiva de Miranda (2018), muitos docentes têm buscado experiências que envolvam a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Essas práticas revelam o compromisso com uma formação mais humana e significativa, que reconhece o estudante como sujeito ativo e o professor como mediador de saberes e valores. A autora mostra que inovar implica coragem para repensar a própria prática e disposição para aprender com o processo, reconhecendo limites e desafios que emergem na ação pedagógica.

Para Masetto (2004), a inovação no Ensino Superior não se restringe à introdução de tecnologias ou à substituição de aulas expositivas por atividades em grupo. Trata-se de um

movimento mais amplo, que envolve alterações no projeto pedagógico institucional e dos cursos, a explicitação de objetivos educacionais que integrem dimensões cognitivas, humanas, éticas e profissionais, bem como a reorganização e flexibilização curricular, visando superar a fragmentação do conhecimento e o isolamento das disciplinas. A inovação também implica a revisão da infraestrutura de apoio, incluindo bibliotecas informatizadas e a criação de novos ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação e a colaboração.

Já nos olhares de Junges e Behrens (2016), a formação pedagógica inovadora se sustenta em uma visão complexa e integradora da docência universitária. Para essas autoras, a inovação requer compreender que ensinar não é apenas dominar conteúdos, mas articular saberes científicos, pedagógicos e humanos em uma prática comprometida com a transformação. Dessa maneira, o professor é convidado a revisar suas concepções e construir novos saberes a partir da reflexão crítica e da experiência compartilhada.

Observa-se, contudo, uma grande confusão entre o novo e o inovador. Muitas vezes entende-se como inovação algo que apenas modifica práticas já existentes, sem necessariamente romper com modelos tradicionais. No contexto das TD, surgem novas possibilidades para a inovação pedagógica, proporcionando ferramentas que facilitam a personalização do ensino e a construção de trilhas de aprendizagem individualizadas, por exemplo. Nesse sentido, estratégias como a gamificação podem ressignificar os conteúdos, tornando-se as experiências motivadoras, desde que estruturadas com intencionalidade formativa e não apenas orientadas por aspectos recreativos.

Miranda (2018) ressalta que a inovação mediada pelas TD precisa estar ancorada em um projeto pedagógico consciente, que reconheça o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Mais do que adotar novas ferramentas, trata-se de repensar a cultura pedagógica e as formas de ensinar e aprender. A autora ainda evidencia que a verdadeira inovação nasce da reflexão sobre a prática, do desejo de construir experiências que promovam a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento dos estudantes.

Dessa maneira, pensar em práticas inovadoras com TD requer um olhar mais crítico e sensível, capaz de compreender que o digital não substitui a mediação humana, mas amplia as possibilidades de interação e colaboração. Azzari (2024) advoga que os recursos digitais atuais não podem substituir os professores, pois não têm autonomia para, independentemente, representarem a implementação de inovações ou melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Volta-se aqui à centralidade do papel humano na articulação dos saberes, na construção de sentidos e conhecimentos e no emprego ético e crítico das tecnologias.

As discussões apresentadas reforçam que a inovação pedagógica, especialmente quando

associada às TD, não se limita ao uso de novos recursos para efetivar velhas práticas, mas envolve uma mudança didática e pedagógica diante do processo educativo. Nesse sentido, a inovação pedagógica encontra-se intrinsecamente associada ao uso de MA, colaborativas e problematizadoras, bem como às TD, que devem ser exploradas para ampliar os espaços e tempos de aprendizagem, favorecer o intercâmbio entre pares e sustentar processos formativos que extrapolem os limites da sala de aula presencial, como aponta Masetto (2004, 2020). Contudo, assim como Azzari (2025), o autor também enfatiza que o uso das tecnologias, por si só, não garante inovação, devendo estar articulado a projetos pedagógicos coerentes e a mudanças efetivas na prática docente (Masetto, 2004).

O professor continua sendo o mediador essencial para a construção do conhecimento, pois é responsável por criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a reflexão, a autonomia e a construção coletiva do saber. Assim, a inovação se consolida como um movimento crítico e intencional, que reconhece o papel do docente e valoriza o protagonismo discente em um cenário educacional cada vez mais dinâmico.

Na mesma direção, Jesus e Azevedo (2020) ampliam o entendimento de inovação e educacional ao defendê-la como um fenômeno multidimensional e multinível, que ultrapassa a mera introdução de novidades e se fundamenta em princípios éticos e políticos. Para estes autores, inovar é reconfigurar o sentido da escola como espaço público de aprendizagem, cidadania e autonomia, um movimento que exige intencionalidade e colaboração. Os autores ainda alertam para o risco da performatividade educacional, quando a busca por resultados e indicadores substitui o compromisso com aprendizagens significativas.

Ao articularem os níveis “macro, meso, micro e nano” da inovação, das políticas públicas às práticas docentes, os autores supracitados evidenciam que a verdadeira mudança ocorre na integração entre políticas, contextos institucionais e ações pedagógicas, e não em iniciativas isoladas (Jesus; Azevedo, 2020).

Essa perspectiva converge com as minhas discussões sobre MA e TD no Ensino Superior, uma vez que ambas pressupõem processos colaborativos e reflexivos. Assim, a inovação educacional é entendida como um processo político e coletivo, que cria condições outras e possibilidades para ensinar e aprender com sentido e compromisso.

Com isso, a contribuição dos autores Jesus e Azevedo (2020) reforça a ideia de que inovar, no campo educacional, significa resgatar o sentido da aprendizagem ampliando a autonomia, o diálogo e a corresponsabilidade entre professores e alunos. Tal perspectiva se alinha ao propósito desta tese em que busco compreender como as MA e as TD podem se constituir como instrumentos de inovação e autonomia no Ensino Superior, ressignificando o

ensinar e o aprender.

A partir destas reflexões teóricas, na próxima seção apresento os caminhos metodológicos da pesquisa, explicitando as escolhas que orientam os percursos investigativos. Nele, descrevo os procedimentos, instrumentos e etapas que permitiam articular a base conceitual discutida até aqui, buscando compreender como as MA e as TD se manifestam no Ensino Superior.

3 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A construção de um trabalho científico exige a escolha consciente de procedimentos metodológicos que permitam compreender com profundidade o fenômeno estudado. Assim, a presente seção apresenta o delineamento da pesquisa, caracterizando os participantes, descrevendo os instrumentos da pesquisa e explicitando os procedimentos de coleta e análise dos dados. Esse percurso metodológico está embasado nas orientações de Yin (2016, p. 19), que destaca a importância do delineamento da pesquisa como lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa e aos objetivos conectados. Dessa maneira, busco garantir clareza, transparência e confiabilidade científica, assegurando que os resultados estejam alinhados às finalidades do estudo e que possam contribuir de maneira consistente para a compreensão da questão investigada.

Nesse contexto, apresento a natureza do estudo, os objetivos, os procedimentos e geração de dados, os instrumentos utilizados, o processo de seleção dos participantes, bem como os métodos de análise adotados.

O objetivo central desta pesquisa foi ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras. Para tanto, adotei uma abordagem de pesquisa de natureza predominantemente qualitativa. Conforme Denzin e Lincoln (2007), a abordagem qualitativa privilegia o significado, a subjetividade e a interpretação dos fenômenos sociais, centrais para compreender as práticas no contexto investigado. Corroborando essa definição, Creswell e Creswell (2021, p. 150) afirmam que a pesquisa qualitativa se "[...] aprofunda nos passos para análise dos dados e nos métodos usados para apresentação dos dados, com sua interpretação e validação, assim como a indicação dos resultados potenciais do estudo".

Conforme Denzin e Lincoln (2007, p. 17), em um primeiro momento, a trajetória da história da pesquisa qualitativa teve grande importância nas disciplinas de humanas. Para a sociologia, ela enfatizava a investigação para o estudo da vida em grupos humanos, enquanto, na antropologia mostrou a importância do método de estudo de campo. A partir disso, a pesquisa qualitativa passa a ser utilizada em outras disciplinas, como a educação. Ainda de acordo com esses autores, "[...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas".

Em uma definição genérica sobre a pesquisa qualitativa, pode-se tratá-la como uma abordagem interpretativa do mundo, em que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando entender o contexto como um todo. Nessa perspectiva, adotam-se

diferentes instrumentos de investigação, tais como: estudo de caso; experiência pessoal; história de vida; entrevistas; artefatos e outros que possam auxiliar a pesquisadora a interpretar momentos importantes e significativos na vida dos indivíduos. Ainda, emprega-se sempre uma ampla variedade de práticas interpretativas para compreender melhor o assunto em questão.

Para estabelecer os fundamentos da investigação por meio de um método científico, é necessário possuir conhecimento e ética, que são aplicadas em todas as etapas do processo de pesquisa. Trata-se de fator crucial a ser considerado no desenvolvimento da análise. A análise interpretativa é decorrente do viés qualitativo e nos ajudará a compreender o fenômeno pesquisado, em seu contexto social e histórico. Na visão de Denzin e Lincoln (2007, p. 34), "[...] toda pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimento em relação ao mundo e ao modo de como este deveria ser compreendido e estudado".

Também fiz uso de instrumento (questionário semiestruturado *on-line*, criado com a plataforma Forms, do pacote Office da Microsoft), utilizado com o intuito de caracterizar tendências, perfis e percepções gerais dos participantes, sem, contudo, aplicar técnicas estatísticas probabilísticas. Esse instrumento gerou dados quantitativos que foram interpretados (mas, sem enfoque estatístico), e dos quais elenquei tópicos a serem expandidos em Entrevista com os participantes respondentes desse questionário.

Cabe ressaltar que o planejamento deste estudo variou de acordo com a sua natureza, que dependeu tanto da devolutiva com respostas ao questionário semiestruturado *on-line*, criado com a plataforma Forms, do pacote Office da Microsoft, quanto do aceite e participação de professores que convidei para dialogar comigo em entrevista. É fundamental destacar que, ao longo do trabalho, foi preciso adaptar as etapas de acordo com as necessidades e os objetivos que tracei nesta proposta, posto que muitos questionários enviados não retornaram com respostas e que vários professores não aceitaram participar da entrevista. De tal forma, o planejamento desta pesquisa variou de acordo com a natureza do estudo e foi preciso adaptar as etapas de acordo com as necessidades e os objetivos que tracei nesta proposta.

A geração de dados ocorreu de maneira sequencial, em dois momentos distintos, ambos primordialmente alinhados à abordagem qualitativa.

3.1 Etapa 1 – Questionário

Inicialmente, elaborei e apliquei um questionário *on-line*, com questões fechadas e abertas, direcionado a docentes atuantes em diferentes cursos de graduação em diversas IES brasileiras. A construção do instrumento seguiu os princípios metodológicos recomendados por

Gil (2019), e teve como finalidade identificar percepções gerais, experiências e concepções docentes relacionadas ao uso de MA e TD, além de traçar o perfil dos participantes e de seus contextos profissionais.

Conforme definido por Gil (2019), o questionário é uma técnica de investigação que busca capturar as crenças, opiniões e sentimentos dos participantes por meio de perguntas (neste caso, escritas). Este instrumento permite alcançar um maior número de participantes e pode ser respondido em um momento conveniente para o entrevistado, além de apresentar menos distorções nas respostas.

Assim, criei um questionário semiestruturado *on-line* (vide Apêndice C), com o apoio do Microsoft Forms fornecido no pacote institucional da PUC-Campinas. De acordo com Marconi e Lakatos (2022, p. 323), "[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados que compreende um conjunto de perguntas previamente elaboradas que, diferentemente da entrevista, deve ser respondido por escrito e enviado ao pesquisador".

A construção do questionário buscou expressar os objetivos específicos da pesquisa por meio de questões formuladas (Gil, 2019) e incluiu dados para caracterizar os participantes, como idade, gênero e formação/profissão. Elaborei vinte e uma questões, sendo que as questões 01 e 02 tratam do termo de consentimento livre esclarecido e as questões 03 a 07 tratam dos dados demográficos dos participantes. A partir da questão 08, são explorados aspectos relacionados à formação e à atuação dos participantes no Ensino Superior. Isso incluiu perguntas abertas, permitindo que os participantes respondessem de forma livre e espontânea, e perguntas fechadas, com opções de resposta pré-definidas, algumas das quais possibilitaram a seleção de mais de uma alternativa.

Após a fase de elaboração do instrumento, avancei para o processo de prova preliminar, que englobou a validação do conteúdo e a realização do teste piloto. Nesta fase, segui as orientações de Gil (2019), que preconiza que, após a confecção dos questionários e antes de sua aplicação definitiva, o instrumento passe por uma fase preliminar de avaliação. Marconi e Lakatos (2022, p. 323) também mencionam que "[...] para checar a validade do questionário e verificar sua contribuição à pesquisa, o pesquisador elabora um pré-teste, que se constitui na aplicação dele a algumas pessoas". Esse procedimento visa identificar possíveis falhas antes da aplicação junto à população-alvo da pesquisa. A validação de conteúdo também tem por objetivo realizar uma análise aprofundada dos elementos presentes no instrumento, buscando determinar se os questionamentos representam de forma fiel o que se pretende investigar, sua inteligibilidade e o tempo médio de aplicação.

Para a etapa do processo de validação, selecionei seis participantes, todos professores

atuantes no Ensino Superior. Sua tarefa consistiu em avaliar e julgar o instrumento quanto à sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa, além de sugerir melhorias, caso necessário. Dentre os critérios de seleção de participantes para validar a pesquisa, considerei o interesse dos professores docentes de uma IES em participar voluntariamente, bem como sua disponibilidade para responder ao questionário remotamente ou em encontros presenciais. Durante essas interações, registrei críticas, sugestões e observei as reações dos participantes em relação às perguntas do questionário, o que me possibilitou uma revisão criteriosa das questões.

Após a aplicação do instrumento de validação com as sugestões e críticas dos voluntários que participaram do pré-teste, reestruturei os questionários, editando algumas questões, excluindo e refazendo outras. Os dados obtidos na etapa de validação não foram incluídos nos dados da investigação.

A reelaboração resultou em um questionário com 20 questões e, dentre elas, 2 abordam o acordo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, vide Apêndice A), 9 coletam informações sobre a formação e o tempo de atuação na profissão e 11 estão relacionadas ao conhecimento e à aplicação das MA e TD no Ensino Superior. Das 11 questões, uma é de resposta aberta, enquanto as 10 restantes são de múltipla escolha. Ao iniciar a validação teste do instrumento de pesquisa, esclareci aos participantes que os resultados provenientes da aplicação-teste não seriam considerados como dados da pesquisa, sendo descartados imediatamente após a conclusão do teste de validação do questionário.

Para a etapa de aplicação do questionário, que ocorreu após a sua edição, encaminhei esse instrumento ao público-alvo da pesquisa, composto por docentes atuantes em 25 IES brasileiras distintas. Muitas dessas Instituições foram escolhidas por terem pesquisadores que fazem parte da rede de núcleos parceiros do Projeto Nacional de Letramentos[8], do qual também faz parte a PUC-Campinas, por intermédio da orientadora deste trabalho. Os professores das IES foram abordados por e-mail, o que foi mobilizado e viabilizado pelos contatos que a orientadora tem com/na rede do Projeto Nacional de Letramentos.

No total, enviei 125 questionários por e-mail para professores que atuam nas 25 diferentes IES (questionário na íntegra está anexado a este texto). Desses envios, recebi 58 respostas que me permitiram uma análise preliminar dos dados. Desses participantes, 42 são professores de IES públicas, 21 de IES privadas e/ou comunitárias. Essas IES estão distribuídas em diferentes regiões do país e todos os participantes da pesquisa atuam em Cursos de graduação presenciais.

[8] Para conhecer a rede, o PNL e os núcleos parceiros, consulte: https://letramentos.fflch.usp.br/nucleos- parceiros. Acesso em: 23 nov. 2023.

A seguir, apresento a síntese do delineamento metodológico da pesquisa, detalhando as principais características do estudo, incluindo a natureza da pesquisa, o procedimento de coleta de dados e os critérios de seleção de participantes. Segundo Yin (2016, p. 19) "[...]os delineamentos servem como projetos lógicos, não os planos logísticos, muitas vezes citados por outros". O Quadro 8 sistematiza as principais etapas e características da investigação da pesquisa.

Quadro 8 - Delineamento Metodológico: Questionário.

Elemento Metodológico	Descrição
Natureza da pesquisa	Pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, com suporte em dados quantitativos, com abordagem exploratório-descritiva.
Objetivo geral	Ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras.
Objetivos específicos	(i) mapear o uso de MA e TD nos processos de ensino e aprendizagem em cursos de graduação no contexto escolhido, e (ii) desenvolver uma análise crítica dos resultados obtidos em que possa consubstanciar discussões teóricas sobre o escopo de utilização/adoção das MA e TD no Ensino Superior e suas implicações na formação de professores.
Instrumentos de Pesquisa	Questionário *on-line* e Entrevistas.
População e amostra	Docentes de graduação vinculados a 25 IES brasileiras. 125 docentes convidados, dos quais 58 respondentes.
Procedimentos de coleta de dados	Questionário *on-line* (Microsoft Forms); Entrevistas semiestruturadas.
Instrumentos de coleta de dados	Questionário com 20 questões (2 de TCLE; 7 sociodemográficos; 11 sobre MA e TD, com 1 aberta e 10 fechadas) e Entrevista (roteiro no Apêndice B).
Validação do questionário	Teste piloto com 6 participantes voluntários, resultados não incluídos nos dados do estudo.
Aspectos éticos	Resolução CNS 466/12; participação voluntária mediante TCLE; anonimato e confidencialidade assegurados. Aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da PUC-Campinas.
Instrumentação tecnológica	Microsoft Forms para o questionário; gravação de áudio e transcrição das entrevistas com recursos digitais diversos.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Yin (2016).

3.2 Etapa 2 – Entrevistas

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras, realizei um novo processo de seleção para a etapa qualitativa da pesquisa, com base nas respostas obtidas no questionário. Inicialmente, identifiquei interesse em abordar as respostas de sete docentes cujas escolhas no questionário indicaram aspectos relevantes que

demandavam aprofundamento. Todos os participantes selecionados foram individualmente contatados e convidados a participar das entrevistas adicionais. No primeiro contato, obtive uma única confirmação de participação, duas recusas formais e uma resposta justificando a recusa por motivos pessoais.

Os demais participantes contatados não responderam à minha mensagem com o convite para a entrevista. Ainda assim, com o intuito de ampliar a adesão, realizei mais duas tentativas de contato com os não-respondentes por e-mail, mas sem sucesso. Essa dificuldade inicial evidenciou uma limitação na pesquisa, pois os recusantes haviam apresentado posições antagônicas em relação às MA e TD. Entendo que as agendas dos docentes apresentam restrições e que, além de responder ao questionário, faltava-lhes disponibilidade para conceder entrevistas mais longas.

Visando superar essa limitação e garantir uma maior representatividade da amostra qualitativa, ampliei a seleção de possíveis participantes e enviei o convite a mais dez docentes que haviam respondido ao questionário (seguindo o mesmo critério de relevância das respostas para aprofundamento das questões de pesquisa). Desse novo grupo, seis aceitaram participar e quatro não responderam ao convite. Assim, obtive seis entrevistas que me permitiram ampliar a compreensão das respostas e o escopo da análise interpretativa.

A seguir, o Quadro 9 apresenta o delineamento da fase das entrevistas, bem como as etapas desenvolvidas com base nos critérios de Yin (2016).

Quadro 9 - Delineamento Metodológico: Entrevista.

Elemento Metodológico	Aplicação na presente pesquisa
Instrumento	Entrevistas semiestruturadas.
População e amostra	Seleção inicial de 7 participantes; ampliação amostral com novos 10 participantes. Resultado: 6 participantes aceitaram participar da entrevista.
Procedimento de coleta de dados	Dados qualitativos analisados de forma integrada para ampliar a coleta de dados após aplicação do questionário.
Registro sistemático e documentado	Registro detalhado de contatos, respostas, recusas e tentativas de nova abordagem. Três das entrevistas foram realizadas por e-mail e outras três por áudio por ligação via WhatsApp, posteriormente transcritas com uso do MS Word.
Duração das entrevistas	Entre 30 e 40 minutos.
Preocupação ética	Aplicação de TCLE e garantia de anonimato e confidencialidade (Resolução CNS 466/12).

Fonte: Elaboração própria, a partir de Robert Yin (2016, p. 89).

Para a organização e a interpretação preliminar dos dados quantitativos obtidos por meio do questionário estruturado, empreguei uma análise descritiva que partiu da leitura inicial dos

resultados, com base em procedimento, elaborando para cada questão a análise com quadros e gráficos com frequência e percentuais, sem aplicação de estatísticas probabilísticas, possibilitando identificar pontos de destaque nas respostas dos participantes, enriquecendo a análise qualitativa.

Dessa maneira, nesta seção, explicitei aspectos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa empírica, contemplando o delineamento dos procedimentos de geração de dados, a caracterização dos participantes, os critérios de seleção, os instrumentos utilizados na pesquisa, bem como as estratégias usadas para garantir a qualidade das informações obtidas.

No Capítulo a seguir, apresento e analiso os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes ao questionário aplicado, bem como a análise qualitativa dos resultados das entrevistas realizadas com os docentes, o que me possibilitou uma compreensão aprofundada das visões sobre práticas pedagógicas com MA e TD desses participantes.

4 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

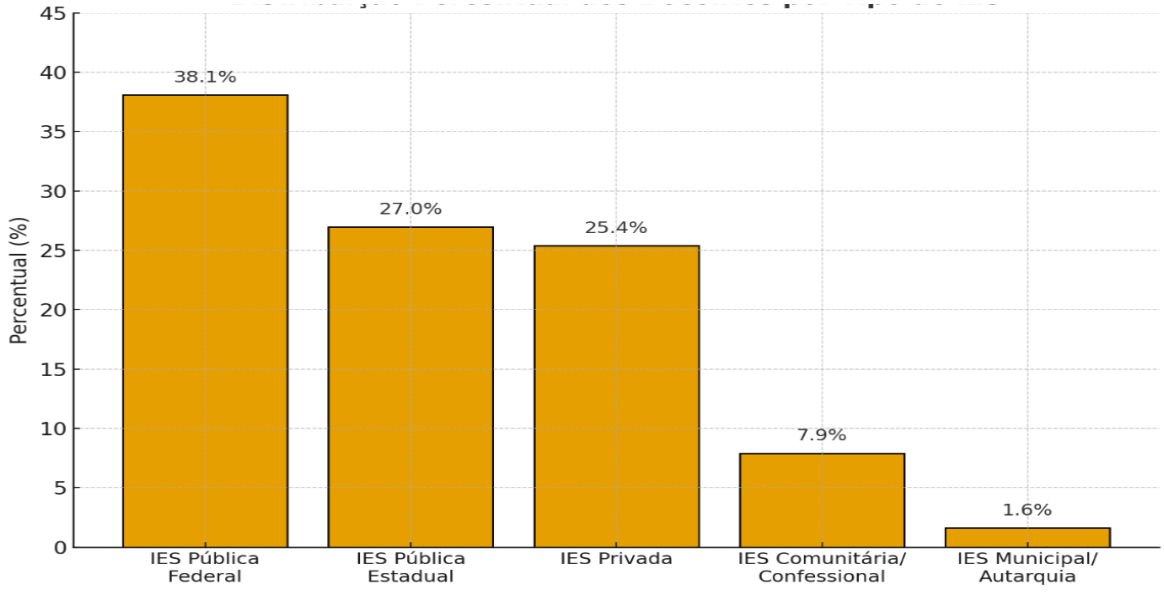
A presente seção apresenta os resultados obtidos a partir do questionário semiestruturado respondido pelos docentes participantes da pesquisa. O instrumento permitiu uma coleta de dados inicial de natureza essencialmente quantitativa. Os dados forneceram informações relevantes sobre o perfil dos professores respondentes e para o entendimento das suas práticas pedagógicas, no âmbito de sua atuação em suas IES específicas.

Organizei os resultados de forma descritiva, considerando a caracterização dos participantes, a formação acadêmica e profissional, o tempo de atuação docente, bem como as percepções, experiências e práticas relacionadas ao uso das MA e TD em suas práticas pedagógicas.

Matias-Pereira (2019) aborda a etapa de geração de dados em uma pesquisa de campo, destacando a importância da determinação do pesquisador. Trata da definição da população e da amostra, das técnicas de coleta de dados e dos procedimentos para análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos. Segundo esse autor, na etapa de interpretação e análise dos dados, já organizados e tabulados, é necessário que a leitura feita atenda aos objetivos da pesquisa.

Nessa fase, é essencial comparar e confrontar os achados e as evidências para confirmar ou refutar as hipóteses ou os propósitos da investigação. Dessa maneira, ao iniciar a análise dos dados parciais, conforme informados pelos respondentes, organizei o Gráfico 1 da seguinte maneira:

Gráfico 1 - Distribuição dos respondentes por tipo de IES.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 aponta que a maioria dos respondentes (38,1%) é composta por professores que atuam em IES públicas federais. As Instituições públicas estaduais correspondem ao segundo maior grupo, abrangendo 27% dos docentes participantes. Aproximadamente ¼ dos respondentes, 25,4%, trabalha em Instituições privadas, enquanto Instituições comunitárias ou confessionais abrangem 7,9% e as Instituições municipais/autárquicas representam somente 1,6% da amostra. A Tabela a seguir apresenta as frequências absolutas e relativas dessas categorias:

Tabela 3 - Distribuição dos Respondentes por Tipo de Instituição de Ensino Superior.

Tipo de IES	Frequência (n)	Percentual (%)
Pública Federal	24	38,10%
Pública Estadual	17	27,00%
Privada	16	25,40%
Comunitária/Confessional	5	7,90%
Municipal/Autárquica	1	1,60%
Total	63	100%

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, portanto, que a maioria dos participantes atua em IES públicas (federais ou estaduais), refletindo o papel significativo dessas instituições no contexto da pesquisa. A forte presença de docentes de Instituições federais e estaduais, somando cerca de 65% dos respondentes, indica uma abrangência nacional e sugere que as políticas e condições dessas IES podem ter grande influência nas práticas analisadas. Considerando o papel histórico das universidades públicas na produção científica e na formação docente, essa predominância contribui para compreender o perfil do grupo investigado e os contextos nos quais as MA e TD são implementadas.

A participação de docentes de IES privadas e comunitárias é de aproximadamente 33% do total. Já pouquíssimos respondentes atuam em IES Municipais. Esse dado pode ser problematizado à luz das diferenças estruturais entre os setores públicos e privado do Ensino Superior brasileiro, especialmente no que se refere às condições de trabalho docente, às políticas de formação continuada e às exigências institucionais relacionadas à inovação pedagógica. Nessas instituições, a adoção de MA e TD pode estar mais diretamente associada a demandas de mercado, estratégias de retenção discente e pressões por resultados, o que confere especificidades às práticas pedagógicas desenvolvidas.

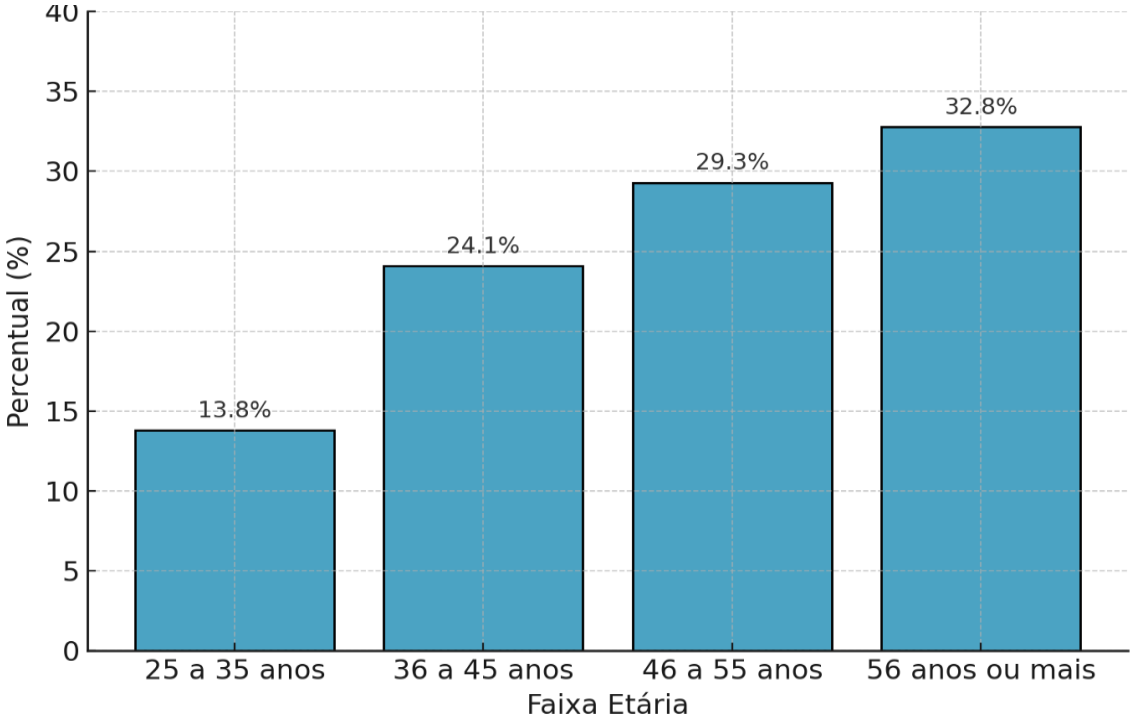
Cabe destacar, ainda, a baixa representatividade de docentes vinculados a IES municipais ou autárquicas, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados para

esse segmento específico do sistema de Ensino Superior. Tal aspecto reforça a necessidade de cautela interpretativa e aponta para a pertinência de investigações futuras que contemplem de forma mais ampla essa tipologia institucional.

Por fim, observa-se ainda que, do total de 58 professores respondentes, 5 atuam simultaneamente em 2 tipos de IES diferentes. Isso explica a soma da frequência dos dados (total 63). Essa diversidade de vínculos institucionais reforça a heterogeneidade do grupo investigado.

Na sequência, a análise da distribuição etária dos docentes participantes, permite aprofundar a compreensão sobre o perfil do corpo docente investigado. A faixa etária dos participantes indica um grupo predominantemente mais experiente, como indica o Gráfico 02.

Gráfico 2 - Distribuição de faixa etária dos Participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

A seguir apresento algumas inferências feitas a partir dos dados das questionário.

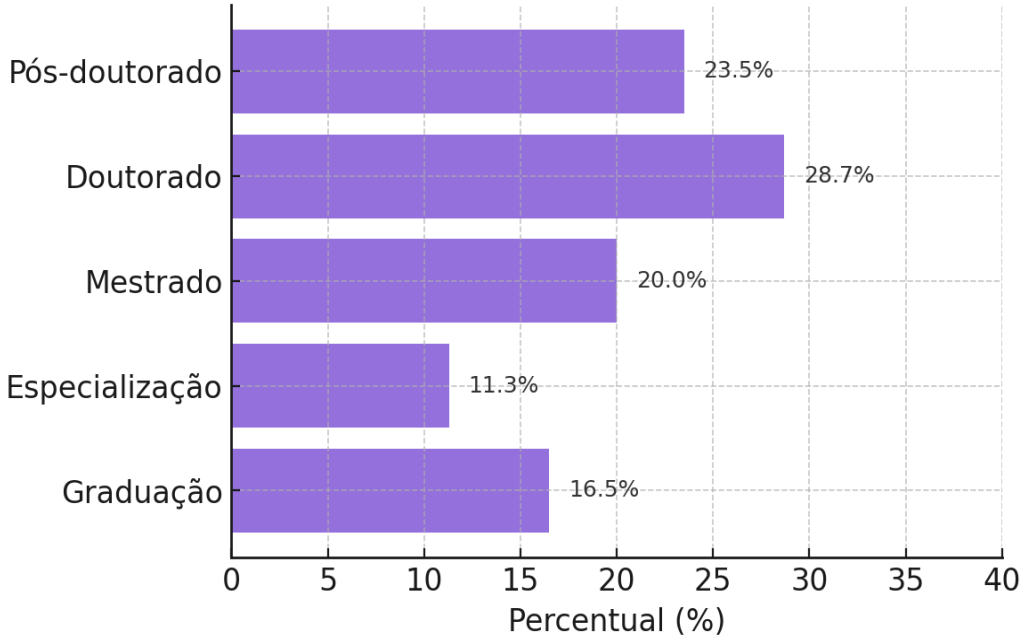
Ao relacionar a faixa etária dos participantes com a adoção das MA e TD, noto que quase dois terços dos docentes (62,1%) apresentam um perfil predominantemente mais maduros (acima de 45 anos). Esse resultado sugere que a prática docente investigada aqui nesta pesquisa é marcada pela presença de professores mais experientes, o que pode influenciar a forma como as inovações pedagógicas são compreendidas e aplicadas.

Os dados mostram que, por um lado, a maior experiência de vida pode estar associada

à formação pedagógica tradicional e a certa discordância à adoção de novas práticas, mas por outro lado, vivências acumuladas também podem significar maior bagagem pedagógica e confiança para inovar, elementos que podem facilitar a incorporação de MA e TD.

Já os docentes mais jovens, que representam 13,8% na faixa entre 25 e 35 anos e 24,1% entre 26 e 45 anos, embora sejam minoria no grupo pesquisado, podem apresentar maior familiaridade com recursos digitais e novas metodologias. Dessa maneira, torna-se relevante observar também a formação acadêmica e a titulação dos docentes, uma vez que o nível de qualificação pode indicar tanto a bagagem teórica, quanto a preparação para lidar com práticas inovadoras. A análise desses dados contribui para compreender se há relação entre a titulação e a adoção de MA e TD, enriquecendo o perfil geral dos participantes da pesquisa.

Gráfico 3 - Formação acadêmica dos respondentes do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 3 ilustra a distribuição dos docentes de acordo com suas titulações acadêmicas. Destaco que 4 participantes responderam que possuem mais de 01 titulação, o que explica a soma total em 62. A maior parte dos respondentes do questionário (28,7%) possui doutorado, o que evidencia a valorização de uma formação avançada e uma maior exigência por parte das IES para cargos docentes (especialmente nas IES públicas), enquanto um número significativo realizou pós-doutorado (23,5%). Além disso, 20% dos docentes têm mestrado e 11,3% especialização (pós-graduação lato sensu), apenas 16,5% atuam apenas na graduação, ou seja, sem titulação acadêmica além da formação superior inicial. Esses dados evidenciam a

valorização da formação avançada entre os respondentes, em especial devido às exigências de qualificação para docência no Ensino Superior, notadamente nas IES públicas. A Tabela a seguir sintetiza essas informações:

Tabela 4 - Formação Acadêmica e Titulação dos Docentes.

Titulação Acadêmica	Frequência (n)	Percentual (%)
Graduação (somente)	10	16,50%
Especialização	7	11,30%
Mestrado	12	20,00%
Doutorado	18	28,70%
Pós-doutorado	15	23,50%
Total	62	100%

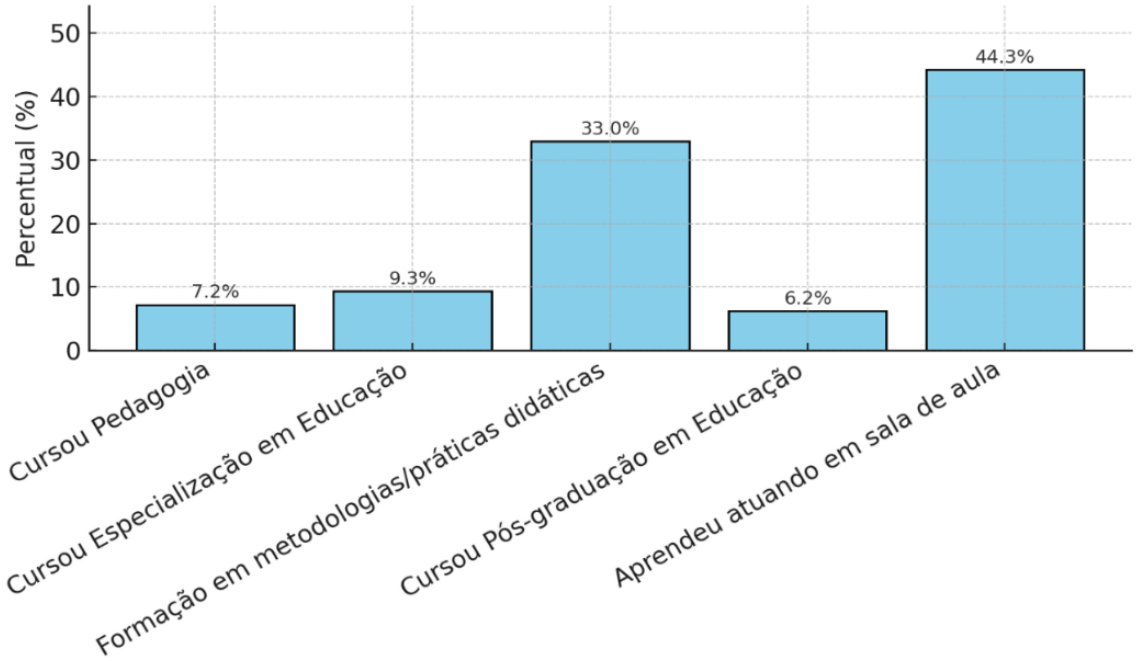
Fonte: Elaboração própria.

Observo nos dados um perfil altamente qualificado, pois quase metade dos docentes possui doutorado ou pós-doutorado e, quando somados, contemplam cerca de 52% da amostra. Esse dado sugere que os respondentes, em sua maioria, atendem a requisitos de formação exigidos para a atuação no Ensino Superior. Por outro lado, uma parcela menor, aproximadamente 31%, possui titulação máxima de mestrado ou especialização e apenas uma fração pequena (16,5%) atua somente na graduação. Isso indica um forte investimento em formação continuada por parte dos docentes, seja em programa de *stricto sensu* ou *lato sensu*. O resultado dos docentes apenas graduados pode se relacionar a áreas específicas ou carreiras iniciadas recentemente.

Do ponto de vista analítico, é importante relativizar a associação direta entre maior titulação acadêmica e adoção de MA e TD. Embora o elevado nível de formação sugira potencial abertura para discussões pedagógicas mais sistematizadas, os dados desta pesquisa indicam que a incorporação dessas abordagens não depende exclusivamente da titulação formal, mas também de fatores como formação pedagógica específica, condições institucionais, tempo disponível para planejamento e apoio à prática docente.

Acredito que o papel do docente seja complexo e essencial para o sucesso dos alunos na graduação. Ao analisar a formação pedagógica e experiência de ensino dos docentes, de acordo com o Gráfico 4, evidencia-se que 44,3% dos docentes afirmaram que adquiriram suas habilidades de ensino predominantemente por meio da prática em sala de aula. Isso sugere que muitos profissionais desenvolvem suas habilidades e práticas pedagógicas no próprio ambiente de trabalho, lidando diretamente com alunos e aplicando o que aprenderam de forma empírica, o que exemplifica a discussão de Tardif (2020) sobre os saberes docentes.

Gráfico 4 - Experiência dos docentes.



Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, 33% dos respondentes relataram ter formação em metodologias e práticas didáticas, o que revela que parte significativa do grupo buscou preparação formal voltada ao ensino. Além disso, cerca de 9,3% dos participantes são especialistas em Educação, o que indica a necessidade por um aprofundamento acadêmico mais direcionado e especializado para a prática docente. Dos pesquisados, somente 7,2% cursaram pedagogia, embora menos frequente, as especializações e Pós-Graduações em Educação estão presentes com 6,2% dos participantes, mas não predominam, sugerindo que ainda são poucos os docentes com formação avançada especificamente na área educacional. A Tabela a seguir apresenta as frequências absolutas e relativas dessas categorias. Cabe ressaltar que, nesta questão, os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa, motivo pelo qual, a soma das respostas ultrapassa o número total de docentes da pesquisa, que são 58.

Tabela 5 - Formação Pedagógica.

Formação/Experiência Pedagógica	Frequência (n)	Percentual (%)
Cursou Pedagogia	7	7,20%
Cursou Especialização em Educação	9	9,30%
Formação em metodologias/práticas didáticas	32	33,00%
Cursou Pós-graduação em Educação	6	6,20%
Aprendeu atuando em sala de aula	43	44,30%

Fonte: Elaboração própria.

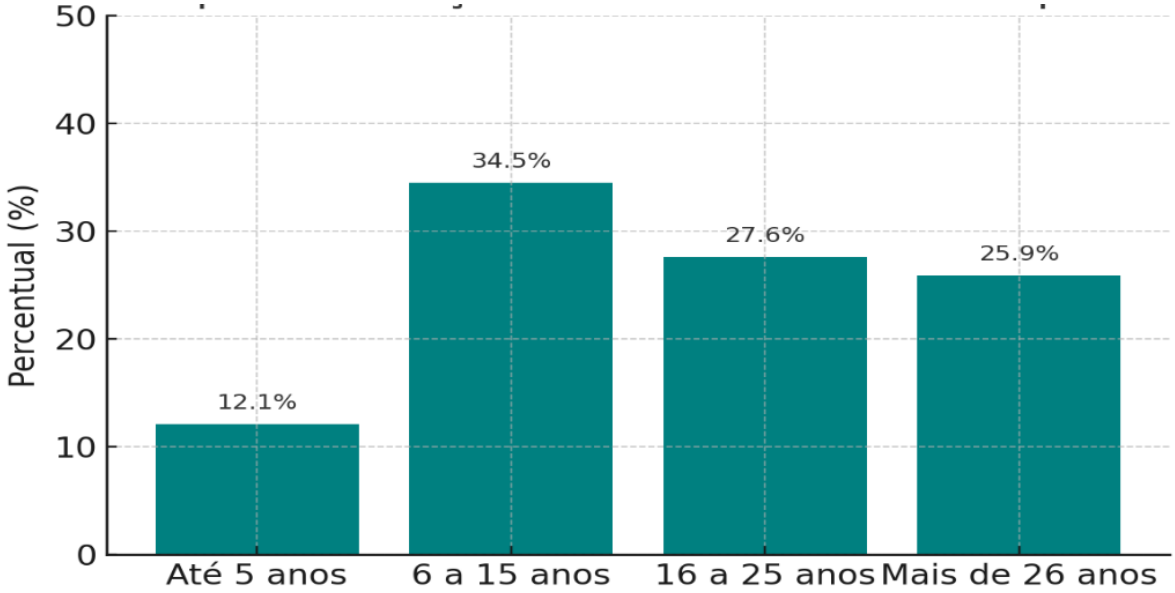
Os resultados confirmam que a experiência prática continua sendo a principal fonte de aprendizagem docente. Ao mesmo tempo, observo um grupo expressivo que buscou formação pedagógica formal, seja em cursos específicos, seja em programas de pós-graduação.

Cabe problematizar, contudo, que uma parcela reduzida de docentes possui formação acadêmica avançada na área da Educação, o que reforça a compreensão de que a docência universitária continua sendo exercida, em grande medida, com base em saberes experienciais e disciplinares. Tal cenário não deve ser interpretado como insuficiência formativa individual, mas como reflexo das condições históricas e institucionais do Ensino Superior brasileiro, no qual a formação pedagógica do professor universitário nem sempre ocupa lugar central nas políticas de desenvolvimento docente, como discuti nos capítulos anteriores.

Dando continuidade ao delineamento do perfil docente, torna-se relevante examinar o tempo de atuação no Ensino Superior, uma vez que a trajetória profissional contribui para compreender como os professores consolidam seus saberes, adaptam-se às mudanças institucionais e lidam com a incorporação MA e TD ao longo da carreira.

A análise do tempo de atuação dos docentes no Ensino Superior oferece uma dimensão importante para compreender o perfil dos participantes da pesquisa. Os dados evidenciam uma distribuição que contempla desde professores em início de carreira até aqueles com longa trajetória acadêmica.

Gráfico 5 - Tempo de atuação do docente no Ensino Superior.



Fonte: Elaboração própria.

Os participantes da pesquisa apresentam tempo de carreira bastante diversos no Ensino

Superior. No entanto, destaco uma concentração nos níveis intermediário e avançado de experiência. A maior parte dos respondentes, 34,5%, possui entre 6 e 15 anos de atuação docente no Ensino Superior. Além disso, 27,6% acumulam de 16 a 25 anos de experiência, e 25,9% já ultrapassaram 26 anos de docência. Em contraste, apenas 12,1% estão no início da carreira, com até 5 anos de atuação no nível superior. A Tabela a seguir sintetiza estes dados:

Tabela 6 - Tempo de Atuação Docente no Ensino Superior.

Tempo de Docência no Ensino Superior	Frequência (n)	Percentual (%)
Até 5 anos	7	12,10%
6 a 15 anos	20	34,50%
16 a 25 anos	16	27,60%
Mais de 26 anos	15	25,90%

Fonte: Elaboração própria.

A análise da Tabela 6 evidencia que a maioria dos docentes participantes da pesquisa possui trajetórias profissionais consolidadas na docência, uma vez que cerca de 72% já ultrapassaram os 5 anos de atuação, concentrando-se especialmente nas faixas de 6 a 15 anos e mais de 26 anos de atuação. Apenas uma parcela reduzida, cerca de 12,1%, encontra-se no início da carreira, com até 5 anos de experiência docente, o que configura um corpo docente predominantemente experiente.

A observação detalhada do grupo com menor tempo de atuação revela um perfil heterogêneo do ponto de vista institucional e disciplinar. Esses docentes atuam em IES públicas federais, estaduais, privadas e comunitárias/confessionais, distribuídos em áreas como Economia, Biologia, Comunicação e Letras. Do ponto de vista da titulação, esse grupo apresenta formações variadas, que vão da especialização ao pós-doutorado, indicando que o ingresso recente na docência universitária não se restringe a profissionais em início de formação acadêmica. A faixa etária predominante entre 25 e 45 anos sugere trajetórias acadêmicas que, em muitos casos, antecedem a inserção na educação superior, o que pode influenciar tanto a abertura quanto às dificuldades iniciais para a adoção de MA e TD.

Em contraste, o grupo com maior tempo de atuação, composto por docentes com mais de 26 anos de carreira, apresenta um perfil mais homogêneo. Trata-se majoritariamente de professores vinculados à IES públicas federais e estaduais, com forte concentração nas áreas de Letras, Linguística, Educação, Psicologia, Comunicação e Ciências Biológicas. Neste grupo, predomina a titulação em doutorado e pós-doutorado, associada a faixa etárias mais elevadas, sobretudo acima de 56 anos, o que caracteriza trajetórias acadêmicas longas e altamente

consolidadas.

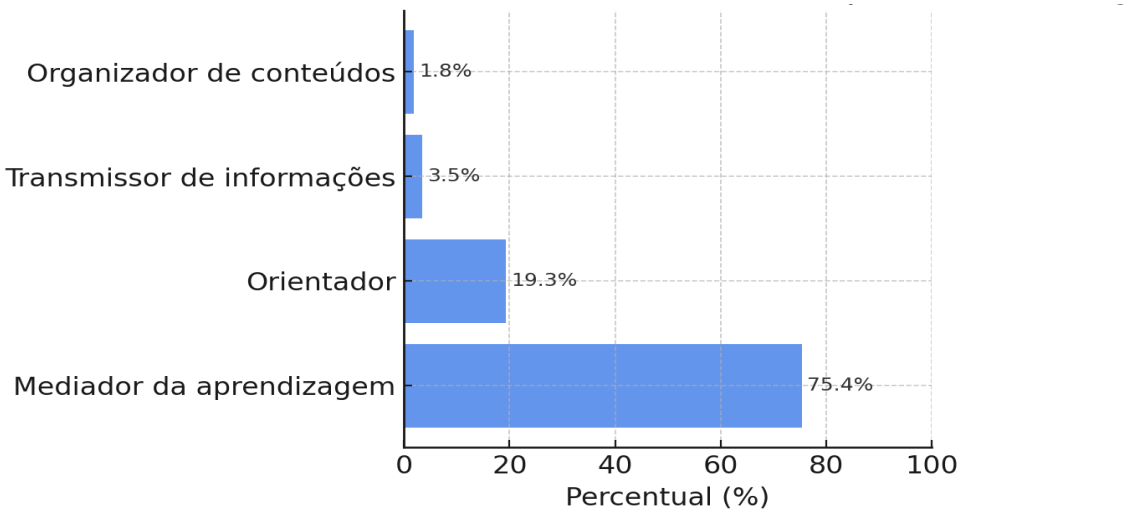
A leitura integrada desses dois extremos do tempo docente permite problematizar a relação entre experiência profissional, formação acadêmica e práticas pedagógicas.

Enquanto os docentes em início de carreira apresentam maior diversidade de perfis formativos e institucionais, os mais experientes revelam trajetórias marcadas pela estabilidade institucional e por forte trajetória acadêmica consolidada. No entanto, os dados sugerem que o tempo de docência, isoladamente, não explica a maior ou menor abertura às MA e às TD. Essa relação transversal mostra-se por fatores como a área de conhecimento, o tipo de IES, a cultura institucional e as condições de trabalho docente.

Neste contexto, torna-se fundamental compreender como os próprios docentes percebem o papel que desempenham na graduação, uma vez que essa percepção orienta suas escolhas metodológicas, o uso (ou não) de tecnologias e a forma como se posicionam diante dos desafios formativos. A análise dessa dimensão permite identificar se a atuação docente é concebida prioritariamente como transmissão de informações, mediação do processo de aprendizagem ou ainda como mediador de experiências ativas e inovadoras, o que dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa.

A forma como os professores concebem o próprio papel no processo de ensino e aprendizagem é um aspecto central para compreender suas práticas pedagógicas e a adoção de novas metodologias.

Gráfico 6 - Como os respondentes entendem seu papel do docente na graduação.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados revelam uma predominância da visão mediadora entre os docentes

participantes, conforme destaca o Gráfico 6. Cerca de 75,4% dos participantes da pesquisa se veem como mediadores da aprendizagem, ou seja, entendem que, enquanto professores, não são apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que facilita o processo de construção de conhecimento pelo aluno. Nessa perspectiva, entendo que o professor atua guiando e apoiando os alunos, permitindo que eles sejam protagonistas de sua própria aprendizagem.

Além disso, um número significativo de respondentes (19,3%), afirma que assume o papel de orientadores, auxiliando diretamente os estudantes em seu desenvolvimento acadêmico e guiando-os em suas trajetórias educacionais. Apenas 3,5% dos professores se identificam como transmissores de informações, uma descrição mais tradicional, na qual o docente se vê como centro do processo de ensino, responsável por fornecer informações e conteúdo diretamente aos alunos. E por fim, apenas 1,8% dos docentes se identificam como organizadores de conteúdo. Esse papel envolve a estruturação e planejamento do conteúdo curricular. A Tabela a seguir resume essas percepções:

Tabela 7 - Percepção do Papel do Docente na Graduação.

Como o docente percebe seu papel	Frequência (n)	Percentual (%)
Mediador da aprendizagem	44	75,40%
Orientador (guia dos alunos)	11	19,30%
Transmissor de informações	2	3,50%
Organizador de conteúdos	1	1,80%
Total	58	100%

Fonte: Elaboração própria.

Esses resultados indicam que quase todos os docentes da amostra adotaram uma postura privilegiando a mediação e a orientação, enquanto pouquíssimos se veem no papel clássico de transmissores autoritários de conhecimento. Considero isso bastante positivo, pois sugere um terreno fértil para implementação de MA, o que justamente exige do professor a função de mediador. Os poucos docentes que ainda se percebem como transmissores ou meros organizadores formam uma minoria, cerca de 5% (combinados).

A análise complementar do perfil dos poucos docentes que se percebem como transmissores de informações ou organizadores de conteúdos permite uma leitura mais contextualizada desses dados. Trata-se de profissionais vinculados às áreas de Contabilidade e Morfologia, atuantes em IES privadas, comunitárias/confessionais e estaduais. Com tempo de atuação elevado (entre 16 e 25 anos e superior a 26 anos). Observa-se ainda que um desses docentes apresenta titulação máxima de especialização e os outros dois pós-doutorado, o que afasta interpretações simplificadoras que relacionem concepções mais tradicionais do papel

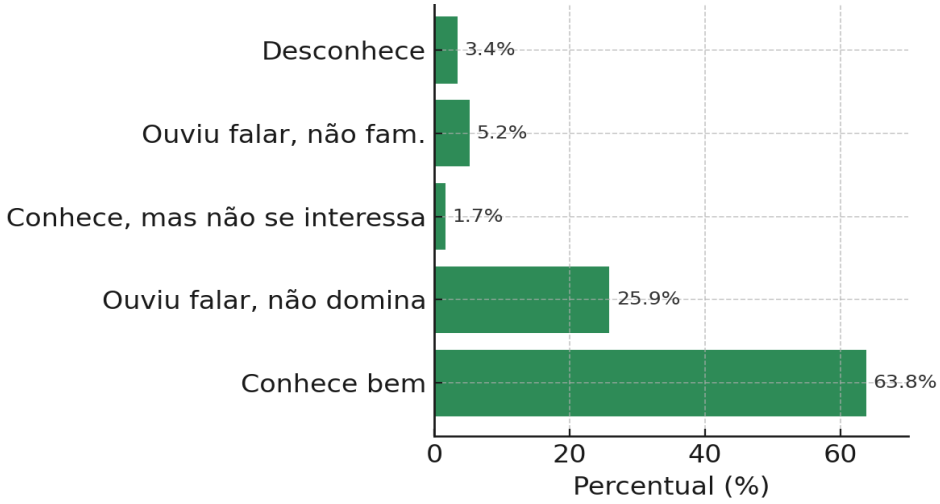
docente à ausência de formação acadêmica que envolva a Didática e as metodologias educativas.

Por outro lado, quando se observa o conjunto dos docentes que se reconhecem como mediadores da aprendizagem, nota-se um grupo diversificado em termos de área de atuação, tipo de IES, tempo de docência e titulação. Esse perfil abrange desde docentes em início de carreira (0 a 5 anos), até profissionais com mais de 26 anos de atuação, vinculados tanto a instituições públicas federais e estaduais, quanto às IES privadas e comunitárias, com titulações que variam da especialização ao pós-doutorado. Tal diversidade reforça a ideia de que a concepção de mediação pedagógica não está restrita a um único perfil geracional ou institucional, mas atravessa diferentes percursos formativos e contextos de trabalho.

Dessa forma, os dados permitem observar a coexistência de distintas concepções de docência no Ensino Superior brasileiro, marcadas por permanências e transformações que se articulam de maneira diversa conforme a área do conhecimento, a trajetória profissional e o contexto institucional. Esse cenário reforça a complexidade do campo investigado e indica que a compreensão do papel docente deve considerar não apenas as declarações individuais, mas também os condicionantes históricos, institucionais e formativos que atravessam a prática pedagógica.

Na sequência, torna-se relevante analisar a familiaridade dos docentes com o conceito de MA, uma vez que a compreensão conceitual constitui a base para a prática efetiva. Identificar se os professores apenas ouviram falar do termo, se dominam suas definições ou se ainda desconhecem a proposta é fundamental para compreender o grau de preparo do grupo em relação à adoção dessas metodologias no Ensino Superior.

Gráfico 7 - Familiaridade com o conceito de Metodologias Ativas.



Fonte: Elaboração própria.

A análise do nível de familiaridade dos docentes com o conceito de MA é demonstrada nas respostas representadas no Gráfico 7. A maioria dos respondentes, 63,8% do total, afirmou que conhece bem as MA. Isso indica que o conceito já está bem disseminado entre esses professores e que muitos deles já estão familiarizados com essas abordagens. Uma parte considerável dos participantes, 25,9%, diz que já ouviu falar do conceito, mas sem domínio conceitual completo, revelando que, embora o termo seja reconhecido, há lacunas na compreensão de seus fundamentos. Um grupo menor ainda apresenta distanciamento, representado por 1,7% do total, diz conhecer as MA, mas informa não se interessar em aplicá-las, o que pode ser resultado de uma preferência por métodos de ensino mais tradicionais, ou fruto da percepção de que as MA não se alinham com seus contextos ou objetivos pedagógicos.

Finalmente, 5,2% dos respondentes declararam que já ouviram falar das MA, mas afirmam que não estão familiarizados com sua aplicação na prática, enquanto apenas 3,4% dos participantes desconhecem completamente o conceito de MA, o que mostra que o tema já é conhecido no meio acadêmico, ainda que algumas lacunas permaneçam. Os dados estão sintetizados na Tabela a seguir:

Tabela 8 - Familiaridade com o Conceito de Metodologias Ativas (MA).

Nível de Familiaridade com MA	Frequência (n)	Percentual (%)
Conhece bem o conceito	37	63,80%
Já ouviu falar, mas não domina	15	25,90%
Já ouviu falar, mas não familiarizado na prática	3	5,20%
Desconhece o conceito	2	3,40%
Conhece, mas não se interessa em aplicar	1	1,70%

Fonte: Elaboração própria.

Esses números evidenciam que o termo Metodologias Ativas, já está difundido no meio acadêmico (considerando-se o universo dos participantes desta pesquisa), pois quase 90% dos docentes pelo menos já ouviram falar do conceito, e mais de 60% o conhecem bem. Apenas uma pequena parcela dos respondentes indicou não ter familiaridade com o tema, o que sugere que as bases conceituais para discussão sobre as MA estão presentes entres os participantes deste estudo.

Entretanto, observa-se que aproximadamente um quarto dos respondentes declarou não dominar plenamente o assunto, o que indica diferentes níveis de apropriação conceitual. Esse dado não permite, por si só, afirmar a existência de discordância em relação às MA, mas sinaliza

a necessidade de compreender de forma mais contextualizada os fatores que levam determinados docentes a se posicionarem com maior cautela ou distanciamento em relação a essas práticas.

A análise do grupo que declara conhecer bem o conceito de MA revela um perfil heterogêneo quanto às áreas de atuação, tipo de IES e trajetórias profissionais. Esses docentes estão distribuídos em campos como Letras, Linguística, Comunicação, Psicologia, Educação, Matemática, Ciências Sociais Aplicadas, Contabilidade, Administração, Educação Física, que o domínio conceitual das MA não se restringe a um único campo disciplinar, mas circula de forma transversal no Ensino Superior.

No que se refere à instituição de atuação, esses docentes vinculam-se tanto a IES públicas (federais e estaduais) quanto a instituições privadas e comunitárias/confessionais, o que sugere que o conhecimento conceitual das MA não está associado exclusivamente a um modelo institucional específico, mas relaciona-se a culturas acadêmicas, políticas internas e experiências formativas diversas.

Quanto ao tempo de atuação, observa-se presença de docentes em diferentes estágios da carreira, desde aqueles com até cinco anos de experiência até professores com mais de 26 anos de docência, indicando que o domínio conceitual das MA não é exclusivo nem das trajetórias mais recentes nem das mais longevas. Em termos de titulação, predomina um grupo composto por mestres, doutores e pós-doutores, ainda que haja casos pontuais de docentes com especialização, o que afasta leituras simplificadoras que associem o conhecimento das MA apenas ao nível máximo de formação acadêmica.

De modo semelhante o percentual reduzido de docentes que, embora conheçam o conceito, declaram não ter interesse em aplicá-lo deve ser interpretado com cautela, considerando os limites do instrumento e a diversidade de contextos institucionais e profissionais em que esses docentes atuam. Ao analisar o perfil do docente que expressou esse posicionamento, observa-se que se trata de um professor da área de Letras (inglês), atuante em uma IES pública federal. Esse dado reforça a necessidade de relativizar interpretações simplificadoras, uma vez que a discordância em relação ao emprego das MA não está necessariamente vinculada à ausência de formação ou de condições institucionais, mas pode estar relacionada a concepções pedagógicas ou experiências situadas no contexto específico de atuação docente.

Um contato que fiz posteriormente com esse respondente, indicou a ausência de interesse em dialogar comigo, em entrevista, a fim de aprofundar-se no tema. Isso constitui um dado pontual e não generalizável em relação às MA, mas sinaliza a existência de

posicionamento cauteloso ou distanciado que pode estar relacionado a fatores como a área de atuação, ao tipo de curso, às condições institucionais de trabalho ou mesmo a experiências prévias com propostas pedagógicas consideradas pouco adequadas à realidade vivenciada.

Assim, embora os dados indiquem que parte dos docentes ainda se reconhece em práticas de ensino mais tradicionais, a tendência predominante observada entre os participantes é a valorização de práticas que favorecem a mediação e a orientação criando um cenário propício para adoção de MA, desde que consideradas as especificidades dos contextos de atuação de cada docente.

As respostas obtidas revelam, portanto, diferentes compreensões acerca do papel da MA e TD no processo de ensino e aprendizagem, variando desde o reconhecimento de sua importância para a autonomia discente até percepções mais críticas sobre sua efetiva ação em práticas pedagógicas transformadoras.

Quando questionados sobre as concepções quanto ao uso das MA no Ensino Superior, os docentes puderam assinalar mais de uma alternativa, o que explica o número total de resposta superior ao total de participantes que foram 58 docentes. Os resultados indicam uma diversidade de percepções conforme demonstra a Tabela a seguir:

Tabela 9 - Concepções sobre o Uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Concepções sobre o uso de MA	Frequência (n)
É um recurso que contribui muito no processo de ensino e aprendizagem	33
É um recurso que virou modismo na educação	10
É apenas mais um recurso decorrente de interesses mercadológicos	1
É um conjunto de práticas que centraliza o processo educacional nos estudantes	21
É um conjunto de práticas que fomentam a autonomia dos aprendizes	41
É um recurso que descentraliza o papel do docente em sala de aula, mas não necessariamente inovação	23

Fonte: Elaboração própria.

Os dados mostram que a percepção mais recorrente entre os docentes é de que as MA fomentam a autonomia dos aprendizes, com 41 menções, e contribuem significativamente para o processo de ensino aprendizagem (foram 33 menções). Esse resultado reforça a valorização das MA como recursos que ampliam a participação discente e fortalecem o protagonismo do aluno, em consonância com o que sugerem Bacich e Moran (2017).

Ao mesmo tempo, observo que 23 menções reconhecem as MA como práticas que descentralizam o papel do docente em sala de aula, ainda que não as caracterizem

necessariamente como inovação pedagógica. Por outro lado, um conjunto minoritário de respostas atribui às MA uma conotação crítica, ao classificá-las como modismo (10 menções) ou como recurso associado a interesses mercadológicos (1 menção). Embora numericamente menos expressivo, esse grupo merece atenção, especialmente quando se articula esse posicionamento ao perfil dos docentes que assim se manifestaram.

O levantamento do contexto de atuação desses respondentes revela que tais concepções estão distribuídas entre diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas e entre distintos tipos de IES, incluindo públicas (estaduais e federais) e privadas.

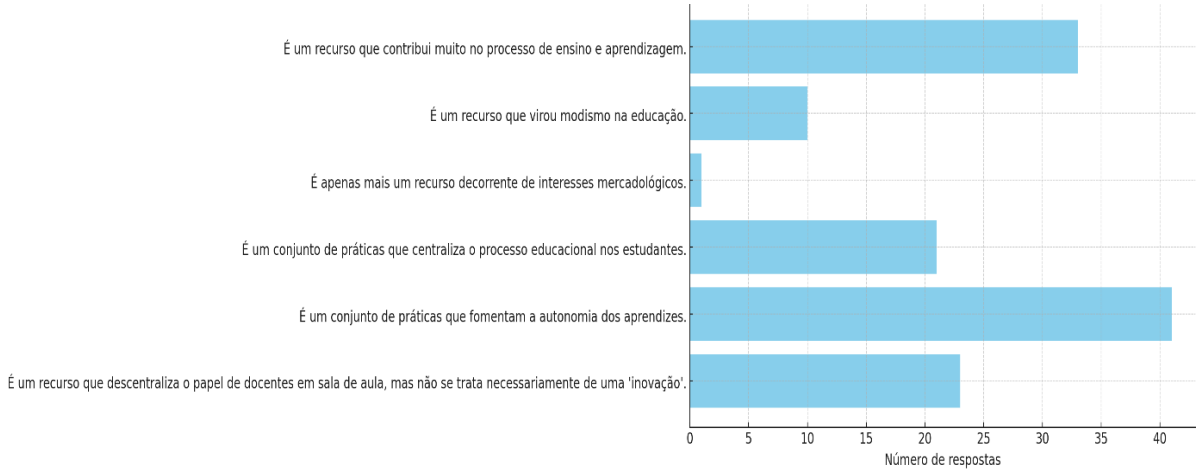
Essa dispersão por áreas e contextos institucionais indica que a leitura crítica das MA não pode ser explicada por um único fator, tampouco atribuída exclusivamente à ausência de formação pedagógica ou à precariedade de condições institucionais. Ao contrário sugerem que tais posicionamento pode estar relacionados às tradições epistemológicas e pedagógicas de determinados campos disciplinares, especialmente aqueles nos quais a prática docente se estrutura em torno da mediação discursiva, da centralidade do conteúdo e de metodologias já consolidadas de caráter dialógico e interpretativo.

Além disso, a associação das MA a modismo ou a interesses mercadológicos pode refletir a forma como estas metodologias têm circulado em determinados contextos acadêmicos frequentemente vinculados a discursos de padronização ou a políticas institucionais pouco sensíveis às especificidades dos cursos e áreas.

Desse modo, ainda que minoritárias, as respostas que expressam cautela ou discordância em relação ao emprego das MA constituem um dado relevante para a compreensão da heterogeneidade de concepções presentes no Ensino Superior. Elas evidenciam que a adoção dessas metodologias é atravessada por diferenças entre áreas de ensino e contextos das IES.

O Gráfico 8 permite perceber de forma clara a força das percepções positivas em relação às MA, que aparecem como as opções mais assinaladas, ocupando posição de destaque em comparação às demais. Ao mesmo tempo, chama a atenção a discreta participação das visões críticas, representadas por barras visivelmente menores, o que reforça a ideia de que os posicionamentos céticos são pontuais e pouco expressivos dentro do conjunto analisado.

Gráfico 8 - Concepção sobre o uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 8, que sintetiza visualmente as concepções dos docentes, evidencia que a valorização das MA ocupa lugar central nos discursos da maioria dos respondentes, enquanto as posições críticas aparecem de forma pontual e pouco representativa entre os participantes deste estudo. Essa predominância de percepções positivas cria um cenário propício para investigar um aspecto decisivo: de que maneira tais concepções se traduzem, ou não, em práticas efetivas em sala de aula no Ensino Superior.

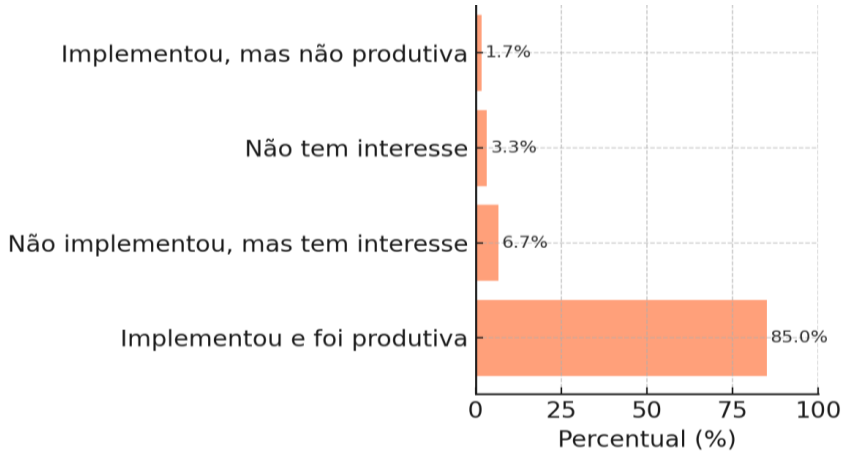
É nesse ponto que minha análise avança para a pergunta seguinte, dedicada à implementação das MA no cotidiano docente: quais estratégias são de fato utilizadas pelos docentes, com que frequência e em quais contextos? Assim, busquei verificar a distância ou a aproximação entre o discurso declarado nas respostas ao questionário e a prática didática, a fim de compreender como essas percepções se refletem nas práticas pedagógicas desses professores e professoras.

Conforme ilustra o Gráfico 9, os resultados mostram dados sobre a implementação das MA em sala de aula. Especificamente, a maioria dos participantes, 85% do total, afirma que já implementou MA e que achou a prática produtiva e eficiente. Isso demonstra que essa abordagem é vista como eficaz no processo de ensino, alinhando-se com os objetivos educacionais desses professores.

Apenas 6,7% dos respondentes informaram que ainda não implementaram MA, mas disseram ter interesse em experimentar a prática no futuro. Um pequeno número de docentes, 3,3% do total dos participantes, afirma não ter interesse em adotar as MA, mas, apenas via questionário, não é possível saber se preferem outras abordagens ou não se ainda não se sentem preparados para essa mudança. Por isso, essa é outra questão aprofundo nas entrevistas que fiz com esses participantes da pesquisa. Finalmente, 1,7% dos respondentes relataram já ter

implementado MA, mas disseram que não acharam essa prática didaticamente produtiva para fins de seus objetivos de ensino.

Gráfico 9 - Implementação da MA na prática educacional até o momento.



Fonte: Elaboração própria.

Esses dados reforçam um cenário bastante promissor para a minha discussão, já que praticamente nove em cada dez docentes respondentes afirmaram que já aplicaram MA em suas aulas e, dentre esses professores e professoras, a enorme maioria as aprovou em termos de efetividade didática. Isso indica que as MA não apenas são conhecidas conceitualmente, mas estão de fato sendo incorporadas nas práticas de sala de aula pelos professores participantes deste estudo. O grupo dos que ainda não utilizam é muito pequeno e, dentre eles, manifesta-se a intenção de o fazer. A Tabela a seguir resume esses dados:

Tabela 10 - Implementação de Metodologias Ativas.

Implementação de Metodologias Ativas	Frequência (n)	Percentual (%)
Já implementou e achou produtiva/eficiente	51	85,00%
Ainda não implementou, mas tem interesse	4	6,70%
Não tem interesse em adotar	2	3,30%
Já implementou, mas não achou produtiva	1	1,70%
Total	58	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados na Tabela 10 indicam que a implementação de MA já se configura como uma prática amplamente difundida entre os docentes participantes desta pesquisa, uma vez que 51 respondentes (85%) afirmam já tê-las adotado e avaliam essa experiência como produtiva ou eficiente. Esse resultado sugere que, para a maioria dos respondentes, as MA ultrapassaram o plano conceitual e passaram a integrar, de forma efetiva,

seu cotidiano pedagógico no Ensino Superior.

A análise do perfil desses docentes revela que a avaliação positiva das MA atravessa diferentes áreas do conhecimento, como Letras, Linguística, Comunicação, Psicologia, Educação, Matemática, Ciências Sociais Aplicadas, Contabilidade e Administração. Do ponto de vista institucional, esses respondentes atuam em IES públicas (federais e estaduais), privadas e comunitárias/confessionais, o que sugere que a percepção de eficácia das MA não está condicionada a um tipo específico de instituição.

Também se observa diversidade quanto ao tempo de atuação docente, contemplando desde profissionais em início de carreira até docentes com mais de 26 anos de experiência, bem como em relação à titulação que varia da especialização ao pós-doutorado. Esses dados afastam leituras simplificadoras que associem a adoção produtiva das MA exclusivamente à experiência recente ou a níveis elevados de formação acadêmica.

Entretanto, a análise das categorias menos frequentes revela elementos relevantes para uma leitura mais contextualizada dos dados. Os poucos docentes que declararam não ter interesse em adotar MA (3,30%) ou que relataram já tê-las implementado, mas sem considerá-las produtivas (1,70%), pertencem a áreas específicas do conhecimento e atuam em distintos tipos de IES. Conforme o levantamento realizado, esses respondentes estão vinculados às áreas de Direito (IES privada), Linguística (IES estadual) e Letras (IES federal).

Esse recorte permite observar que as posições menos favoráveis à implementação das MA não se concentram em um único tipo de instituição, tampouco em um único campo disciplinar, mas emergem em contextos nos quais determinadas tradições acadêmicas podem influenciar a maneira como essas metodologias são percebidas e avaliadas. Em áreas como Direito, por exemplo, práticas pedagógicas centradas na leitura, na argumentação teórica e na exposição oral podem tensionar a adoção de metodologias que demandam reorganização do tempo didático, maior flexibilização curricular e mudanças nas formas de avaliação. No caso específico dos docentes que declararam já ter implementado MA sem considerá-las produtivas, trata-se de um professor da área do Direito, atuante em instituição privada, o que pode sinalizar desafios relacionados à adequação dessas metodologias às características do curso ou até mesmo ao perfil discente.

Já os docentes das áreas de Linguística e Letras que declararam não ter interesse em adotar as MA atuam em instituições públicas, estadual e federal, respectivamente. Nesse caso, os dados obtidos sugerem que a decisão de não empregar MA pode estar relacionada a epistemologias e/ou a concepções pedagógicas específicas, à natureza dos componentes curriculares ministrados ou a experiências anteriores consideradas pouco adequadas aos

contextos de atuação docente.

Dessa forma, embora os posicionamentos menos favoráveis às MA apareçam em áreas como Letras e Linguística, os dados não autorizam estabelecer uma relação direta entre área de atuação e rejeição às MA. Isso porque docentes dessas mesmas áreas também compõem, de maneira expressiva, o grupo que já implementou essas metodologias e as avaliou como produtivas, evidenciando a coexistência de concepções pedagógicas distintas no interior de um mesmo campo disciplinar.

Isso reforça o argumento de que a adoção, a recusa ou a avaliação das MA não pode ser compreendida a partir de explicações simplificadoras baseadas exclusivamente no Curso ou na área de atuação. Ao contrário, trata-se de um fenômeno multifatorial, atravessado por trajetórias profissionais, concepções pedagógicas, experiências prévias, condições institucionais e margens de autonomia docente. Assim, a implementação das MA se mostra menos dependente do campo disciplinar e mais relacionada à forma como cada docente interpreta e ressignifica essas metodologias em seu contexto concreto de atuação e em relação às suas concepções epistemológicas.

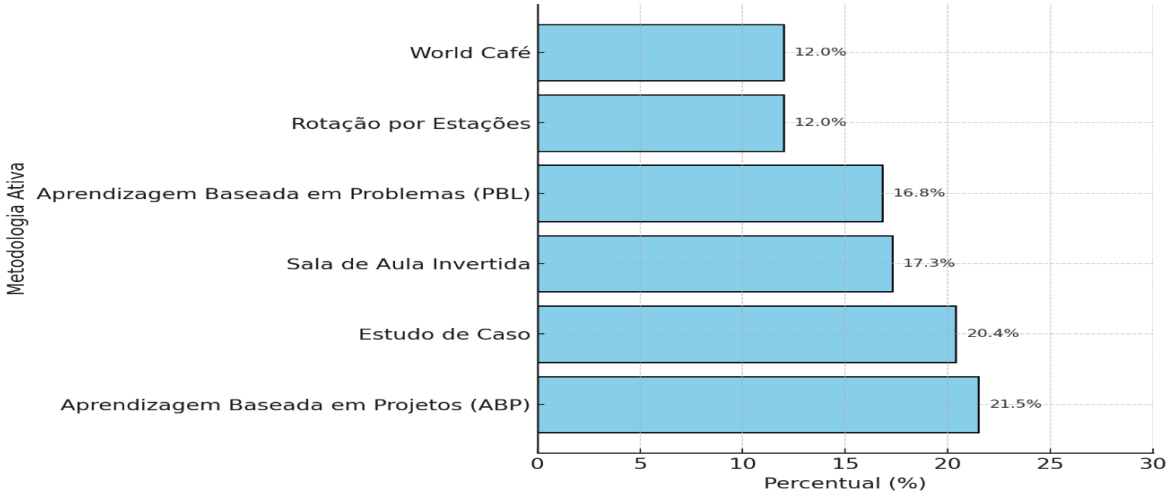
Diante disso, torna-se relevante avançar na análise para identificar quais metodologias específicas já foram adotadas pelos respondentes da pesquisa, permitindo compreender não apenas o grau de implementação, mas também as preferências e tendências quanto ao uso dessas estratégias em sala de aula.

Sobre as MA já utilizadas pelos docentes pesquisados, o Gráfico 10 destaca que houve uma diversidade de práticas adotadas. O Estudo de caso foi prática adotada por 20,4% dos respondentes, apontando que a análise de situações reais ou simuladas é uma estratégia bastante popular para facilitar o aprendizado, permitindo que os alunos conectem a teoria à prática. Já a Sala de Aula Invertida foi utilizada por 17,3% dos professores participantes da pesquisa e parece estar se tornando uma prática comum para envolver os alunos de maneira mais ativa.

O PBL é outra metodologia que já foi adotada por 16,8% dos respondentes, a fim de desenvolver as habilidades de resolução de problemas dos alunos, incentivando-os a lidar com situações complexas e desafiadoras. 21,5% dos participantes disseram já ter tentado o método ABP, que foca na aplicação de conceitos teóricos em projetos práticos, desenvolvendo competências colaborativas e de planejamento. Dessa maneira, a pesquisa revela que, dentre os participantes deste estudo, uma diversidade de metodologias tem sido aplicada no Ensino Superior, com destaque para o Estudo de Caso, a Sala de Aula Invertida, e a PBL. No entanto, algumas metodologias menos exploradas, como a Rotação por Estações e o World Café, podem ser áreas de potencial crescimento à medida que mais docentes se familiarizam com essas

práticas.

Gráfico 10 - Metodologias que já foram adotadas pelos respondentes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

A diversidade de metodologias relatadas evidência que os docentes não se restringem a uma única técnica ativa, mas experimentam diferentes abordagens conforme seu contexto e objetivo. O destaque simultâneo de ABP, Estudo de Caso, Sala Invertida e PBL mostra que não há uma receita única, mas vários caminhos estão sendo trilhados para tornar as aulas mais ativas.

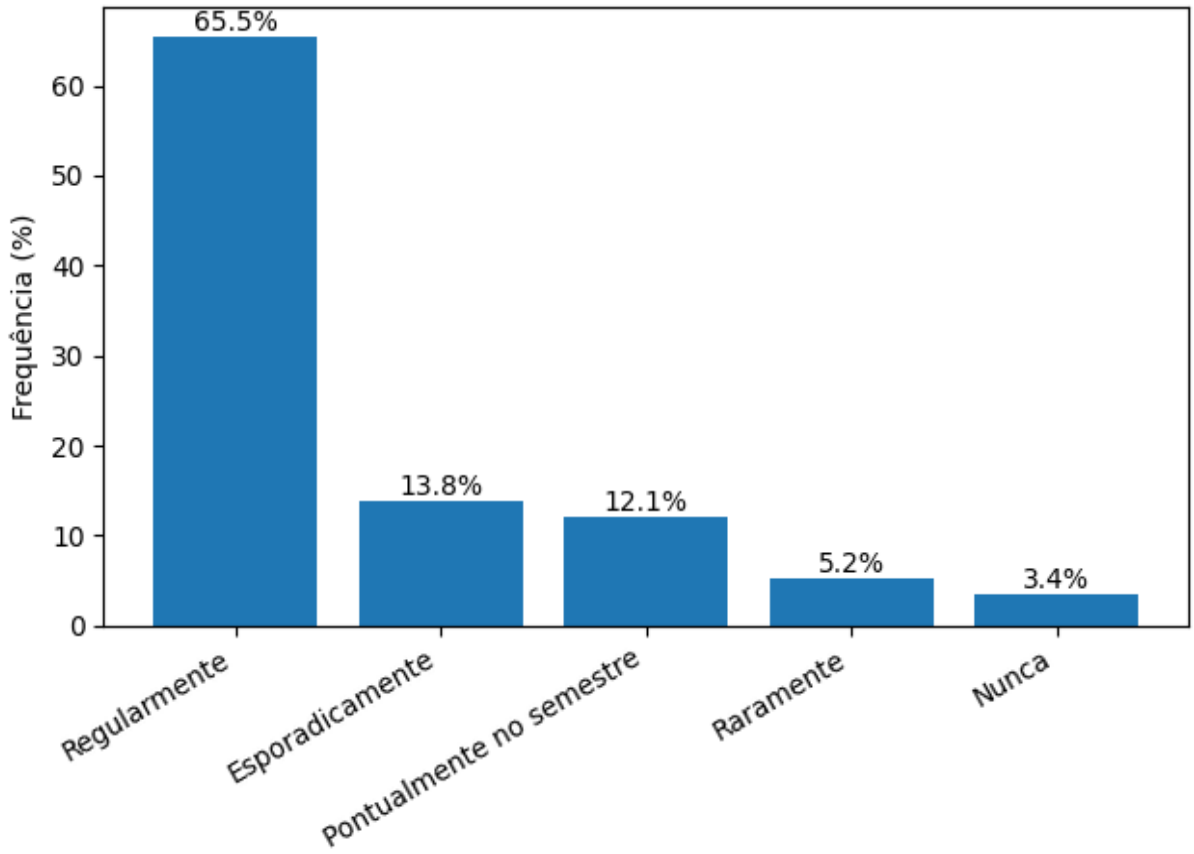
Se, por um lado, as MA evidenciam uma multiplicidade de caminhos pedagógicos, por outro, é importante observar como elas se articulam com as TD, frequentemente apontadas como aliadas para potencializar processos de ensino aprendizagem.

Sobre o emprego de TD no Ensino Superior, os dados variam, mas a maioria dos docentes reconhece sua importância para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Dos participantes da pesquisa, 58,5% responderam que usam TD regularmente em suas aulas. Isso indica que as TD são uma parte importante das práticas nas aulas no Ensino Superior, sugerindo uma ampla adoção de ferramentas como plataformas de ensino à distância, vídeos educativos e recursos interativos. 12,3% dos participantes dizem usar esses recursos apenas esporadicamente.

Cerca de 10,8% relatam usar as TD pontualmente ao longo do semestre, quando têm acesso aos recursos em sua IES ou quando o tempo de aula/a programação do Curso permite. Um pequeno grupo de docentes, 4,6% dos respondentes, declarou que raramente emprega TD em suas aulas devido a problemas de acesso entre os alunos, como falta de equipamentos, internet ou conhecimentos técnicos. E por último, apenas 3,1% dos docentes afirmam nunca

utilizar TD em suas aulas. Isso pode refletir uma discordância pessoal, preferências por métodos tradicionais de ensino, ou, possivelmente, falta de formação ou, ainda, de infraestrutura para integrar TD nas aulas. Novamente, encontro aqui um novo tópico que busquei explorar nas entrevistas, de forma a ampliar o entendimento dessa questão e aprofundar os motivos que geram tal resposta.

Gráfico 11 - Emprego de TD no Ensino Superior em aulas da graduação.



Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, os dados, indicam um cenário de considerável integração tecnológica, com a maioria dos professores respondentes do questionário declarando que fazem uso regular das TD, ao mesmo tempo em que revelam desafios de infraestrutura e inclusão digital a serem superados para que todos possam usufruir das tecnologias de forma satisfatória para os atores envolvidos.

Tabela 11 - Frequência de Uso de TD em Aula.

Frequência de Uso de TD em Aula	Frequência (n)	Percentual (%)
Regularmente	38	65,5%
Esporadicamente	8	13,8%
Pontualmente no semestre	7	12,1%
Raramente	3	5,2%
Nunca	2	3,4%

Fonte: Elaboração própria.

A análise do perfil dos professores que utilizam regularmente as TD evidencia um grupo heterogêneo, composto por docentes de diferentes áreas do conhecimento, como Letras, Linguística, Comunicação, Psicologia, Matemática, atuantes em distintos tipos de IES, públicas (federal e estadual), privadas e comunitária/confessional. Observa-se ampla variação quanto ao tempo de atuação docente, abrangendo desde profissionais em início de carreira até àqueles com trajetória superior a 26 anos de atuação, bem como diferentes níveis de titulação acadêmica. Esses dados indicam que o uso regular das TD não está condicionado a uma área específica, a um único tipo de instituição ou a determinado nível de formação, mas se articula a trajetórias profissionais, experiências docentes e contextos institucionais diversos.

Ainda assim, a presença de um grupo reduzido que declara utilizar TD raramente (5,2%) ou nunca (3,4%) oferece elementos relevantes para uma leitura mais contextualizada dos resultados. A análise do perfil desses respondentes revela que a menor frequência de uso das TD está associada a áreas específicas do conhecimento e a diferentes contextos institucionais. Entre os docentes que utilizam TD raramente, identificam-se professores das áreas de Morfologia (IES estadual), Letras (IES federal) e Ciências Sociais (IES federal). Já entre aqueles que afirmam nunca utilizar TD, destacam-se docentes das áreas de Biologia (IES estadual) e Letras (IES privada).

Ao observar com mais cuidado o perfil dos docentes que declararam nunca utilizar as TD, verifica-se que ambas se encontram no início da carreira, com tempo de atuação até cinco anos. Embora apresentem formações acadêmicas distintas, uma com titulação de especialização e outra com doutorado, compartilham o mesmo estágio inicial de atuação na docência. Esse dado sugere que a ausência ou a baixa frequência de uso das TD pode estar relacionada menos ao nível de titulação acadêmica e mais às condições de ingresso, adaptação e consolidação da prática docente.

Essa constatação reforça a necessidade de relativizar interpretações que associam automaticamente o uso de tecnologias à titulação ou à área de formação. Mesmo docentes com alta qualificação acadêmica podem não incorporar as TD em suas práticas quando ainda se

encontram em fase inicial de atuação, lidando simultaneamente com desafios de planejamento e compreensão das demandas institucionais.

Além disso, a presença de docentes da mesma área em ambos os grupos reforça que o uso das TD não é determinado pelo campo disciplinar, mas por trajetórias individuais, experiências formativas e apoio pedagógico. Assim, os resultados sugerem um cenário de expansão do uso das tecnologias, marcado por assimetrias que refletem diferentes estágios da carreira docente, apontando para a relevância de ações institucionais de formação docente, especialmente voltadas aos professores em início de atuação.

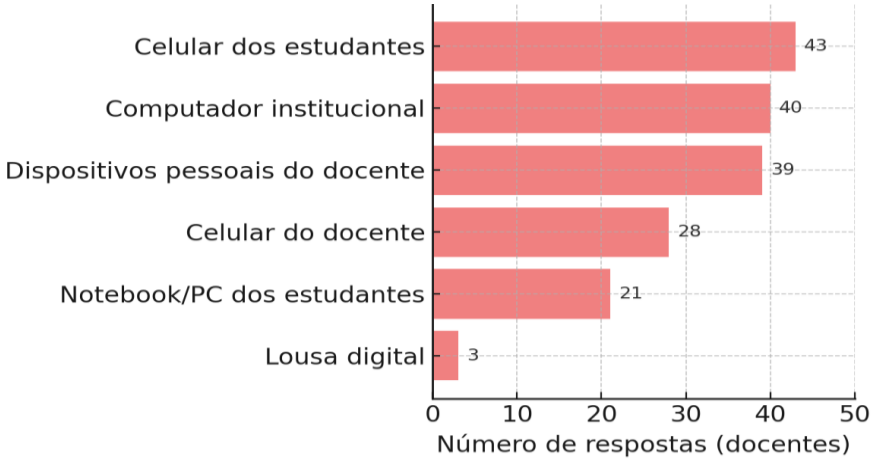
Diante desse contexto, avanço na análise para compreender quais recursos e equipamentos estão efetivamente disponíveis e sendo utilizados nas práticas educativas com TD, de modo a identificar os instrumentos mais recorrentes que ainda limitam a inclusão destas ferramentas nas práticas pedagógicas.

Ainda que a IA tenha ganhado centralidade nos debates contemporâneos sobre tecnologia na educação, ela não constitui foco desta pesquisa, cujo propósito foi analisar práticas docentes associadas às MA e TD já integradas ao cotidiano pedagógico. Observa-se nos dados, que a IA não aparece como prática consolidada entre os participantes, o que reforça a pertinência do recorte adotado e indica potencial para aprofundamento em estudos futuros.

Além da frequência de uso das TD, investiguei quais recursos e equipamentos os docentes efetivamente utilizam em sala de aula. Os resultados apontam para uma diversidade de práticas, refletindo a adaptação dos professores às condições de suas instituições e à realidade dos estudantes.

O Gráfico 12 apresenta respostas à questão sobre os recursos e equipamentos que os docentes utilizam em suas práticas educativas na IES, com destaque para as TD.

Gráfico 12 - Uso de Recursos e Equipamentos Relacionados às TD.



Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntado aos docentes sobre os recursos utilizados em aulas, a diversidade de recursos e de equipamentos reflete a adaptação dos docentes às necessidades e possibilidades tecnológicas de seus contextos de trabalho, e visa promover uma experiência educativa mais dinâmica no Ensino Superior, quando possível. Recursos como aparelho celular, desktop ou notebook, softwares e plataformas educativas foram as mais relacionadas.

O uso do celular dos estudantes como ferramenta educacional foi o mais citado, com 43 respostas dentre o total de participantes, refletindo que há tendência crescente no Ensino Superior de integrar dispositivos móveis no processo de aprendizagem, aproveitando a acessibilidade e a familiaridade dos alunos com a tecnologia móvel. Na entrevista, pretendo retomar esse ponto, de modo a aprofundar a questão, tendo em vista que, devido aos recursos de sistemas de IA generativa, muito se tem discutido a presença do celular dos estudantes em aula.

Tanto os computadores fornecidos pelas instituições quanto os dispositivos pessoais dos docentes são amplamente utilizados, com 40 e 39 respostas, respectivamente, sendo que muitos professores preferem utilizar seus próprios equipamentos. O fato de 28 docentes utilizarem seus próprios celulares nas práticas educativas destaca o papel dos dispositivos móveis como ferramentas flexíveis para a interação com os alunos e a utilização de recursos digitais. Embora seja um recurso disponível para alguns dos participantes, o uso dos notebooks ou desktops dos estudantes foi mencionado em apenas 21 respostas. Isso pode indicar que, apesar de sua importância, a disponibilidade de equipamentos por parte dos alunos não é tão ampla quanto a de celulares, que são mais acessíveis.

E por fim, apenas 3 participantes relataram o uso de lousas digitais, o que sugere que esse recurso ou ainda não está amplamente disponível ou não é tão popular quanto outros recursos mais acessíveis. A Tabela a seguir lista os principais recursos citados com suas frequências absolutas (número de docentes que mencionaram):

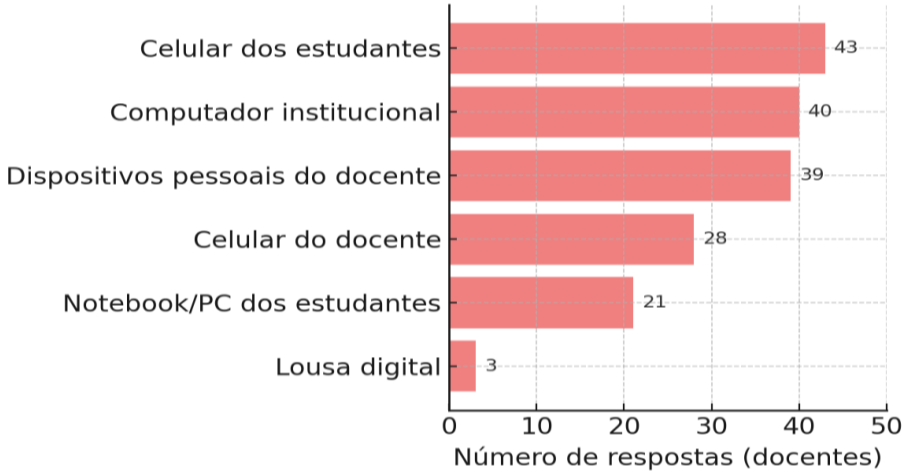
Tabela 12 - Recurso/Equipamento Utilizados nas Práticas Docentes.

Recurso/Equipamento Utilizado	Nº de Docentes (respostas)
Celular dos estudantes	43
Computador/PC institucional (lab/sala)	40
Dispositivos pessoais do docente (PC)	39
Celular do docente	28
Notebook/PC dos estudantes	21
Lousa digital	3

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o quadro acima, os celulares e computadores despontam, portanto, como os pilares tecnológicos do Ensino Superior no estudo. O celular dos alunos, em particular, é um recurso chave, seja para pesquisa rápida, quizzes interativos, uso de aplicativos educacionais ou acesso a conteúdo online durante as aulas. Essa ubiquidade do celular abre possibilidades didáticas, mas também traz desafios, como controlar distrações e o uso inadequado. Já o uso de computadores institucionais e pessoais do professor demonstra que os docentes se valem tanto da infraestrutura disponível quanto de seus próprios meios para incorporar tecnologia em suas aulas, preparando apresentações, simuladores, vídeos, plataformas virtuais etc. O fato de quase 40 docentes usarem seus notebooks pessoais em aula refletem possivelmente que as vezes os equipamentos das IES podem ser limitados ou disputados, levando o professor a levar o seu próprio. Por outro lado, o uso relativamente menor de computadores dos alunos e de lousas digitais evidencia desafios de acesso e infraestrutura, nem todos os alunos possuem ou levam notebooks para as aulas. Estes aspectos foram destacados pelos docentes da pesquisa como barreiras em suas aulas. A distribuição detalhada dos recursos e equipamento utilizadas pode ser visualizada no gráfico 13:

Gráfico 13 - Recursos e Equipamentos utilizados.



Fonte: Elaboração própria.

Com isso, esses dados permitem observar que, embora haja uma incorporação significativa das TD, a forma como são utilizadas depende da disponibilidade de equipamentos e da criatividade dos docentes em adaptá-los às suas práticas. Esses resultados mostram que os docentes utilizam tanto recursos institucionais quanto pessoais para integrar as TD às suas práticas, explorando desde equipamentos básicos, como celulares, até recursos mais sofisticados, como lousas digitais, ainda pouco difundidas. Essa diversidade evidencia a busca

por soluções práticas diante das condições disponíveis, mas também levanta questões sobre quais benefícios efetivos esses recursos proporcionam ao processo de ensino aprendizagem e quais limitações ainda persistem.

É nesse sentido que a análise avança para os pontos positivos e dificuldades relatadas pelos docentes em relação ao uso das TD, permitindo compreender de que maneira esses recursos impactam a prática pedagógica e quais barreiras precisam ser enfrentadas para que seu potencial seja aproveitado.

O questionário colheu percepções abertas dos docentes sobre os principais benefícios, pontos positivos, e desafios no emprego das TD em suas práticas docentes. As respostas qualitativas foram analisadas e permitiram identificar temas recorrentes, apresentados a seguir:

Ao perguntar sobre pontos positivos apresentados e dificuldades enfrentadas para o emprego de TD em suas próprias práticas educacionais, os resultados da aplicação do questionário apresentam uma série de pontos positivos e, também, destacam os desafios enfrentados pelos docentes no emprego das TD, conforme o Quadro a seguir.

Quadro 10 - Benefícios e Desafios no uso das TD.

Benefícios Relatados	Desafios Relatados
Aumento do interesse e engajamento: maior participação dos estudantes, sobretudo com recursos interativos (quizes, gamificação, estudos de caso multimídia).	Manter a atenção dos alunos: risco de distrações com redes sociais, mensagens e outros sites não relacionados à aula.
Disponibilização rápida e ampla de materiais: acesso ágil e econômico a vídeos, artigos, bibliotecas virtuais e simuladores, tornando o ensino mais atualizado.	Infraestrutura insuficiente nas IES: internet instável, laboratórios limitados, falta de equipamentos ou dispositivos obsoletos.
Maior interação e colaboração: uso de plataformas digitais, fóruns, aplicativos e softwares que ampliam a comunicação e o trabalho coletivo.	Desigualdade de acesso dos alunos: parte dos estudantes não dispõe de dispositivos ou internet confiável, dificultando a inclusão digital.
Flexibilidade e personalização: permite ensino híbrido, atividades fora da sala de aula e trilhas de aprendizagem diferenciadas.	Falta de formação continuada: docentes sentem necessidade de formação para explorar todo o potencial das TD.
	Sobrecarga de trabalho docente: maior tempo de planejamento e execução das aulas com TD, sem compensação adequada.
	Problemas técnicos e ausência de suporte: falhas de equipamentos e plataformas recaem sobre o professor, gerando estresse.

Fonte: Elaboração própria.

Em resumo, as dificuldades refletem tanto fatores externos, como infraestrutura, acesso dos alunos, suporte institucional, quanto fatores internos, como a formação do professor,

gerenciamento de aula. Esses obstáculos, se não avaliados, podem minar os benefícios que as TD trariam. Por isso muitos docentes acabam usando tecnologia de forma limitada, pesando o risco de distração e falhas versus o ganho pedagógico. A fase qualitativa da pesquisa poderá aprofundar como os professores equilibram esses prós e contras.

De maneira geral, a análise integrando pontos positivos e dificuldades evidencia que os docentes reconhecem um enorme potencial nas TD para enriquecer o ensino, mas ao mesmo tempo sofrem com desafios práticos e estruturais para concretizar esse potencial em todas as aulas. Há um entusiasmo cauteloso, quando mencionam a motivação que é despertada nos alunos, o acesso a recursos tecnológicos, a interação, mas também lidam com frustrações, pois há muitas distrações por parte dos alunos, a falta de recursos e apoio por parte das instituições. Essas respostas sugerem caminhos claros para tomadas de algumas ações como por exemplo, investimento em infraestrutura de TI nas IES, programas de formação continuada específicos em MA e TD para docentes, entre outras.

Em síntese, os resultados das perguntas abertas revelam um cenário marcado por contrastes: de um lado, o reconhecimento do potencial transformador das TD e das MA no processo de ensino e aprendizagem, do outro lado, os desafios concretos que ainda dificultam sua plena integração às práticas docentes. Essa tensão entre entusiasmo e limitação, novas práticas pedagógicas e realidade institucional, evidencia que a incorporação das TD e MA depende não apenas da disposição individual dos professores, mas também de políticas institucionais consistentes, investimentos em infraestrutura e formação continuada de professores.

Diante disso, encaminho a discussão para entender de forma mais ampla e sistematizada como esses aspectos se manifestam no conjunto dos dados empíricos da pesquisa. A próxima abordagem, dedicada à análise exploratória de dados, busca justamente aprofundar essa compreensão, permitindo visualizar tendências, padrões e correlações que complementam e fortalecem as interpretações qualitativas que estão aqui apresentadas.

4.1 Resultados das entrevistas

Dando continuidade à análise dos resultados, após a etapa exploratória realizada com o questionário estruturado, esta pesquisa avançou para a fase qualitativa por meio de entrevistas com docentes participantes. As entrevistas tiveram como finalidade aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos às práticas docentes, investigando experiências concretas, desafios enfrentados e percepções críticas.

Essa etapa foi fundamental para a pesquisa, pois possibilitou-me o acesso a aspectos subjetivos que não ficam evidentes em respostas de múltipla escolha, tais como as razões da escolha por determinada MA, os obstáculos institucionais relatados, bem como a percepção desses docentes sobre a sua própria formação pedagógica para o emprego de MA e TD.

Além disso, os dados obtidos com as entrevistas contribuíram para esclarecer contradições observadas nos dados resultantes da aplicação do questionário, tais como a coexistência de alta adesão às MA e relatos de discordância ou dificuldades na sua implementação.

As entrevistas foram conduzidas por meio de instrumentos digitais, considerando as limitações de tempo e a localização geográfica dos docentes participantes. Três delas ocorreram por áudio no WhatsApp, posteriormente transcritos com o auxílio da ferramenta Ditado do Office (opção “transcrever”). As demais foram realizadas por e-mail, ocasião em que os professores encaminharam suas respostas e percepções de forma escrita. Essa estratégia assegurou maior flexibilidade, respeitando a disponibilidade dos docentes e permitindo o registro sistemático das informações.

Cabe ressaltar que, embora o convite tenha sido feito a um grupo amplo, nove docentes não responderam às tentativas de contato, mesmo após múltiplos convites, e dentre outras três professoras, que inicialmente manifestaram interesse em participar das entrevistas, houve respostas parciais ou a não conclusão do contato comigo.

Com isso, ao considerar tanto as respostas recebidas quanto as suas ausências, é evidente que a etapa que visava resultados de ordem qualitativa foi atravessada por diferentes graus de engajamento dos docentes. Essa situação ajuda a dimensionar melhor as condições em que a pesquisa foi realizada e a reconhecer que a não participação também expressa posicionamentos relevantes sobre o tema. Para dar maior clareza a esse panorama, a seguir, apresento a síntese da situação dos docentes convidados para as entrevistas qualitativas.

Quadro 11 - Situação dos docentes convidados para as entrevistas qualitativas.

Situação dos docentes	Quantidade	Observações
Docentes que responderam integralmente às entrevistas	6	Entrevistas realizadas por e-mail ou áudio transcrito (analisadas nesta seção).
Docentes que não responderam aos convites (sem retorno)	9	Contatados em mais de uma oportunidade, não houve resposta.
Docentes que não concluíram a entrevista	3	- Profa. Recusante 01: justificou estar em viagem e não retornou. – Profa. Recusante 02: declarou não trabalhar com MA/TD e não considerou relevante participar. – Profa. Recusante 03: chegou a se dispor, mas não retornou aos contatos posteriores.
Total de docentes convidados para a etapa qualitativa	18	Inclui todos os docentes que foram selecionados a partir do questionário.

Fonte: Elaboração própria.

É importante reforçar que a não participação de parte dos docentes convidados também constitui um dado relevante para a minha pesquisa. O fato de 9 professores não responderem aos convites, somados a outras 3 docentes que recusaram ou não concluíram a entrevista, pode revelar discordância ou falta de interesse pelo tema. Assim, o silêncio ou a recusa não devem ser vistos apenas como ausência de informação, mas também como um componente dos resultados da pesquisa que sugere que a adoção e a discussão dessas práticas não são consensuais no âmbito da docência no Ensino Superior. Faço aqui este registro a fim de reforçar a transparência metodológica e ampliar a compreensão dos desafios culturais e institucionais relacionados aos resultados que obtive com a pesquisa empírica.

Diante disso, torna-se ainda mais relevante analisar o perfil daqueles docentes que aceitaram participar da etapa qualitativa. Ao compreender suas trajetórias, áreas de atuação e formações é possível contextualizar as percepções relatadas nas entrevistas e identificar de que maneira tais características influenciam sua abertura, discordância ou modo de apropriação das MA e das TD. É justamente isso que será explorado na seção seguinte, dedicada ao perfil dos docentes entrevistados.

4.2 Perfil dos docentes entrevistados

Dentre os respondentes do questionário, apenas 6 docentes se voluntariaram para participar das entrevistas. Trata-se de professores que atuam em diferentes IES, localizadas em distintas regiões do país. A seleção dos participantes foi realizada a partir das respostas obtidas no questionário estruturado, de modo a contemplar diferentes experiências e percepções sobre o uso de MA e TD.

Os critérios de seleção desses participantes para a entrevista foram definidos de modo a assegurar diversidade de áreas de atuação, tempo de experiência docente e níveis de familiaridade com MA e TD. Assim, busquei compor um grupo representativo das distintas formas de apropriação dessas metodologias no contexto universitário.

A partir desses parâmetros, convidei docentes que representassem três perfis distintos: (i) aqueles que já implementam de forma consistente MA e TD em suas práticas pedagógicas; (ii) os que fazem uso pontual ou experimental dessas estratégias; e (iii) os que demonstram discordância ou pouca afinidade com a incorporação dessas abordagens em suas práticas pedagógicas.

O grupo final de entrevistados reúne professores de diferentes áreas do conhecimento e com trajetórias variadas na docência. Entre eles, há docentes com mais de duas décadas de experiência acadêmica e outros em estágios intermediários de carreira, o que possibilita observar como a experiência acumulada e a formação pedagógica influenciam ou não a adoção de novas práticas.

Também se destaca a heterogeneidade formativa desses professores: alguns possuem Pós-Graduação em Educação, enquanto outros construíram seus saberes pedagógicos de forma empírica, por meio da vivência em sala de aula, como já apontado no perfil dos respondentes do questionário.

A elaboração das perguntas que compuseram o roteiro de entrevistas foi orientada pelos resultados da análise dos dados obtidos no questionário, nos quais identifiquei aspectos recorrentes nas respostas dos docentes. Isso me permitiu construir um instrumento de entrevista coerente com os objetivos da pesquisa. O roteiro, fundamentado na abordagem de entrevista narrativa, buscou favorecer relatos reflexivos sobre o fazer docente, a mediação pedagógica e as percepções sobre MA e TD no contexto universitário.

As perguntas orientadoras do roteiro das entrevistas estão disponíveis no Apêndice B.

O Quadro a seguir apresenta o perfil dos participantes entrevistados:

Quadro 12 - Perfil dos Entrevistados.

Entrevistado	Tempo de atuação no Ensino Superior	Área de formação	Formação pedagógica	Uso de MA	Uso de TD	Observações
Entrevistada 01	Mais de 26 anos	Letras/Linguística	Formação pela prática + experiência em EaD (UAB)	Frequente	Frequente	Utilizou lousa digital, Moodle, Meet, Padlet, Jamboard, vídeos e áudios; destaca a tecnologia como mediação; alunos engajados; professores jovens eram mais resistentes; vê potencial na IA.
Entrevistada 02	Mais de 15 anos	Letras (duas licenciaturas) e Teatro (terceira licenciatura)	Formação múltipla em licenciaturas; prática docente diversificada	Frequente	Frequente	Usa sala de aula invertida, jogos teatrais, debates e dinâmicas; aplica QR Codes, Google Forms, YouTube e plataformas institucionais; valoriza acessibilidade; aprendeu MA/TD por iniciativa própria; aponta que recursos básicos (internet, projetor, mobiliário flexível) são essenciais.
Entrevistada 03	Mais de 26 anos	Letras / Linguística Aplicada	Formação pela prática, complementada por experiência com EaD e projetos interdisciplinares	Frequente	Frequente	Trabalha com PBL, estudo de caso, gamificação, simulações e projetos interdisciplinares; usa Moodle, Blackboard, Microsoft Forms, Canva, Padlet; defende institucionalização das MA/TD; destaca desigualdades estruturais entre IES periféricas e de elite; valoriza avaliação processual.
Entrevistada 04	Mais de 26 anos	Ciências Humanas (Letras)	Formação pela prática + capacitações institucionais	Pouco frequente	Ocasional	Aponta infraestrutura precária (internet instável, equipamentos defasados); evita usar TD se parte dos alunos não tiver acesso; não percebe diferença significativa de engajamento; destaca necessidade de capacitação e suporte institucional contínuo.
Entrevistada 05	Mais de 26 anos	Ciências Humanas	Formação pela prática, busca ampliar formação em MA (oficinas, grupos, cursos)	Frequente	Frequente	Trabalha com projetos de aprendizagem, delega autonomia aos alunos; valoriza agência discente; aponta resistência de colegas; defende apoio institucional; utiliza TD como suporte à flexibilização curricular e ampliação da autonomia discente.
Entrevistada 06	Mais de 16 anos	Ciências Sociais Aplicadas (Administração)	Formação pela prática + apoio do Centro de Estudos Pedagógicos da Unesp	Frequente	Ocasional	Utiliza sala de aula invertida, PBL, seminários e discussões críticas; valoriza cursos curtos de formação; reconhece potencial de design thinking, jogos e RPG; aponta desafios na implementação de MA.

Fonte: Elaboração própria.

4.3 Análise dos resultados das entrevistas

A leitura e a interpretação das respostas dos docentes permitiram-me organizar as percepções dos entrevistados em quatro eixos temáticos principais, construídos com base na articulação entre as respostas dos participantes:

(i) papel do docente na graduação;
(ii) concepções sobre o uso de Metodologias Ativas;
(iii) implementação prática de Metodologias Ativas; e
(iv) benefícios e desafios no uso de Tecnologias Digitais.

Cabe destacar que todas as professoras entrevistadas estão identificadas neste trabalho por codinomes, de modo a preservar suas identidades, conforme previsto no TCLE.

Antes de apresentar a análise dos eixos temáticos emergentes das entrevistas, faz-se necessário explicitar uma consideração analítica relacionada ao perfil das docentes participantes. Conforme apresentado na subseção dedicada ao perfil das entrevistadas, trata-se de professoras com trajetórias profissionais consolidadas, atuantes predominantemente nas áreas das Ciências Humanas e das Linguagens, havendo apenas uma docente oriunda das Ciências Sociais Aplicadas. Essa configuração evidencia uma proximidade epistemológica entre os campos de formação e atuação das entrevistadas, marcada pela centralidade da mediação pedagógica, da reflexão crítica e das práticas discursivas no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme indicado na análise do questionário, a motivação para a realização das entrevistas não foi a seleção de docentes que manifestassem afinidade com as MA ou com as TD, tampouco a intenção de confirmar posicionamentos previamente favoráveis a essas abordagens. Ao contrário, um dos objetivos centrais da etapa qualitativa era aprofundar compreensões divergentes ou tensionamentos identificados nas respostas ao questionário, especialmente aquelas que expressavam discordância quanto ao emprego das MA e das TD no Ensino Superior. Entre os respondentes, emergiram posicionamentos que indicavam desinteresse, negativa em relação à adoção dessas metodologias ou a afirmação de que não utilizavam, nem tinham interesse em conhecer ou empregar tais abordagens em suas práticas docentes.

Considerando que o questionário não permitia explorar as razões subjacentes a essas respostas, as entrevistas foram concebidas como espaço para compreender os sentidos, os

contextos e as experiências que sustentavam tais posicionamentos.

Nesse sentido, o convite para participação nas entrevistas foi direcionado, justamente, a docentes cujas respostas ao questionário indicavam pontos que demandavam aprofundamento analítico, independentemente de se tratar de concordância ou discordância em relação às MA e às TD. Entretanto, ao longo do processo de convite, constatou-se que os participantes que manifestaram posições de discordância ou desinteresse em relação ao uso dessas abordagens não se disponibilizaram a participar da etapa de entrevistas, seja por indisponibilidade, recusa explícita ou ausência de retorno.

Como resultado, as entrevistas realizadas concentraram-se em docentes que apresentavam uma postura mais favorável ou, ao menos, aberta ao uso das MA e das TD, o que contribuiu para a constituição de um grupo com perfil formativo e conceitual mais aproximado. Essa configuração não decorre de uma escolha intencional da pesquisadora, mas de uma contingência do próprio campo empírico, configurando-se como um dado metodológico relevante para a interpretação dos resultados qualitativos.

Tal aspecto ajuda a compreender por que os contrastes inicialmente identificados no questionário não se manifestaram de forma acentuada nas entrevistas e indica que a etapa qualitativa privilegiou a profundidade interpretativa das concepções e práticas docentes daqueles que se dispuseram a participar, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, que valoriza a escuta atenta, situada e aprofundada das experiências dos sujeitos.

Após a análise detalhada das entrevistas, as evidências foram sintetizadas a fim de organizar as relações entre as informações obtidas com o questionário, articulando-as com os objetivos e as perguntas da investigação.

As falas dos docentes entrevistados evidenciam que há uma compreensão recorrente de que o professor universitário deve atuar como mediador e orientador do processo de aprendizagem, e não apenas como transmissor de conteúdo.

A Professora Renata afirmou que “os alunos são protagonistas, atuantes e pensantes desde o início”, indicando que, em sua prática, o estudante é chamado a participar de forma ativa na aula.

A professora Lucia explicou que busca compartilhar com os estudantes as decisões sobre a própria aprendizagem: “Costumo delegar bastante responsabilidade a minhas alunas e meus alunos em relação a como vão estudar, aprender, participar das aulas, fazer as tarefas. Convido-os a participarem das decisões, especialmente sobre como serão avaliados”.

A professora Beatriz acrescentou que a própria organização física da sala precisaria ser pensada para favorecer a interação: “Dificilmente é. A gente faz aquela questão de um atrás do

outro, para que todos se vejam, até por conta da natureza a disciplina".

O depoimento da professora Ana evidencia uma prática ancorada nas TD, utilizada para promover a interação, a continuidade dos estudos e a autonomia dos estudantes. Sua fala traduz uma concepção de docência que articula o uso pedagógico das tecnologias à mediação didática, reforçando a centralidade do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre sua prática docente, Ana pontuou que "a lousa digital eu usei por muito tempo, porque fui professora da Universidade Aberta. Lá nós tínhamos o programa da UAB e sempre que eu tinha uma aula com os alunos, o material era deixado no moodle, nós trabalhávamos ao longo do mês com esses materiais. Eu gostava de fazer essas aulas com os alunos, era um momento em que podiam participar simultaneamente, das suas casas, usando seus computadores, e eu na universidade. Também podia deixar essa aula gravada".

No que se refere às concepções sobre o uso de MA, os docentes destacaram que tais estratégias favorecem o engajamento, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

A esse respeito, a professora Lucia definiu essas metodologias como "formas de trabalho que colocam discentes como agentes ativos de seus processos de aprendizagem".

Já a professora Clara, destacou o potencial do trabalho com problemas reais: "O que dá mais resultado é o PBL em toda a sua extensão. Quando trazemos questões que acabaram de sair no jornal ou na internet, para problematizar em sala, os alunos se envolvem, debatem e constroem soluções".

Em outro comentário, a professora Renata relatou que faz uso de diferentes metodologias conforme a disciplina: "Utilizo a sala de aula invertida na disciplina de Gestão da Inovação, e em disciplinas voltada à extensão, a aprendizagem baseada em problemas". Ainda sobre as MA, a professora Beatriz afirmou que prepara o material com antecedência para estimular a participação: "Disponibilizo todos os materiais antes do início do semestre, incluindo slides, vídeos e textos, para que o aluno já venha com dúvidas e possa participar mais ativamente". A professora Ana acrescentou que, muitas vezes, "eu tinha um aluno que ficava muito no celular, no cantinho dele. Em vez de brigar, eu pensei: vou explorar isso que ele tem. Então eu pedia: Gabriel, vê isso para mim no celular. Começou assim, e ele foi se envolvendo. Eu não dava tempo para ela se desligar, pedia que verificasse sites, comparasse informações. Foi muito legal ver como ele passou a participar".

Sobre a importância de momentos formativos, a professora Lucia menciona: "Seria importante ter espaços práticos de formação, em que docentes e discentes trocassem informações sobre suas experiências, eventualmente pudessem compartilhar leituras". Estas falas demonstram que as docentes reconhecem que, para que possam incluir esses recursos

didáticos em suas práticas, o/a docente necessita de uma formação específica. Também aponta sobre a importância da valorização do saber docente (Tardif, 2014), ao protagonizar o diálogo e a troca de conhecimentos empíricos e teóricos entre o próprio corpo docente e discente. Isso implica dizer que a formação a que a entrevistada se refere não precisa ser necessariamente a partir de cursos e palestras, mas um espaço formativo reflexivo que permita a construção colaborativa de conhecimentos entre professores e seus estudantes.

Quando questionadas sobre a implementação da prática com TD, as docentes relataram uma diversidade de estratégias e a necessidade de adequá-las às condições de cada curso e de cada turma em que atuam.

A professora Clara explicou que faz uso de ambiente e ferramentas digitais para apoiar o trabalho em sala: "Tínhamos duas plataformas, uma era o *e-class* e a outra *BlackBoard*. Essas plataformas funcionavam muito como apoio, para sala de aula invertida, para fórum, para atividades externas. Sempre tentamos mexer bastante com isso. Quando eu dava alguma leitura, por exemplo, eu colocava um formulário para cada aluno colocar sua opinião e, depois retomamos em sala de aula".

Em relação ao emprego de MA, a professora Beatriz destacou a importância de alterar exposição e atividades: "Até mesmo o tempo de fala durante a aula precisa ser intercalado com atividade e interações, senão eles estão fisicamente presentes, mas a mente em outro lugar". E a professora Renata mencionou que usa seminários e discussão de artigos como forma de promover reflexão: "Tento estimular ao máximo, por meio de seminários e discussão de artigos, para poderem refletir, analisar".

Já a professora Ana relatou o uso sistemático de recursos tecnológicos como apoio às aulas com ou sem MA: "Em todas as minhas aulas era primordial eu usar a lousa digital para resolver exercícios, era um recurso imprescindível para facilitar a minha comunicação com eles". Em outro momento, ela professora observou que "a preparação do material era toda planejada antes". Estas descrições mostram que a adoção das MA ocorre de forma concreta, mas com diferentes níveis de profundidade, com uma variedade de emprego de TD ou não e com a perspectiva de integração ao currículo.

As docentes também apontaram limites e desafios para a adoção das TD. A professora Beatriz afirmou: "Raramente a gente tem formação pra isso. A gente sai da graduação e vai para aula". A professora Eliza destacou que muitas iniciativas de formação ocorreram durante a pandemia, mas não tiveram continuidade: "Já houve na época da pandemia, agora não mais". A professora Lucia chamou a atenção para o reconhecimento institucional de ações para implementação de MA: "Esses espaços de formação deveriam contar dentro da carga horária

docente exigida. Docentes são exigidos o tempo todo, com muito pouco reconhecimento institucional; quando você trabalha com metodologias diferentes, parece que está inventando moda, e nem sempre há apoio da coordenação".

Esses relatos indicam que a implementação das MA e o uso de TD não depende apenas da iniciativa individual dos professores, mas também de condições institucionais que garantam tempo, formação e valorização do trabalho docente.

No que diz respeito aos benefícios e desafios no uso de TD, os dados obtidos com as entrevistas mostraram que as docentes reconhecem a importância dessas ferramentas para dinamizar as aulas, ampliar o acesso aos conteúdos e facilitar a comunicação com os alunos, mas também enfrentam dificuldades de infraestrutura e de acesso pelos alunos.

A professora Ana relatou que passou a utilizar recursos digitais de forma constante porque percebeu o retorno dos estudantes: "Essa prática só se tornou constante porque via esse resultado por parte dos alunos. Eles gostavam de interagir, gostavam do conteúdo que eu apresentava, porque eu usava recursos como apoio, não como a aula em si!".

A professora Elisa descreveu uma realidade diferente, marcada por limitações técnicas: "Temos aqui na Unesp problemas que muitas vezes nos impedem de ter acesso à internet. Se tivermos apenas um aluno que não consegue fazer o acesso, isso já é impeditivo para que eu use o sistema". Essa professora complementou que a oferta de formação diminuiu: "Já houve na época da pandemia, agora não mais". Já a professora Renata relacionou o uso das tecnologias ao perfil dos estudantes: "Bastante desafiador, mas importantíssimo, dado que o perfil dos jovens na atualidade é mais voltado à tecnologia e às redes. Então temos que canalizar aprendizados positivos a partir dessas bases também".

Também foram mencionadas situações em que as tecnologias permitem ampliar o alcance das aulas e atender diferentes estilos de aprendizagem. A professora Ana disse: "Eu deixava as aulas gravadas para que pudessem acessar quando quisessem", indicando que o uso de plataformas e gravações favoreceu o acesso assíncrono. A professora Clara comentou que o uso de ferramentas como formulários e pastas individuais ajudou a acompanhar o processo dos estudantes ao longo do tempo: "nós tínhamos duas plataformas diferentes, o *e-class* e o *Black board*. Essas plataformas funcionavam muito como apoio".

A professora Beatriz relatou o uso de recursos interativos, como *QR Code* e formulários *on-line*, para tornar as aulas mais participativas. Esses exemplos mostram que, quando as condições permitem, as docentes fazem uso diversificado das TD, combinando momento presencial e atividades mediadas por recursos *on-line*.

As entrevistas também trouxeram à tona desafios recorrentes, como a sobrecarga de

trabalho docente e a discordância de parte dos estudantes e colegas.

A professora Beatriz afirmou que: “Raramente a gente tem formação para isso. A maior parte do que eu uso hoje é porque, como professora curiosa, fui aprendendo sozinha. O próprio site que eu construí, as aulas que gravei... não foi com estúdio, foi colando a mão na massa. E ainda pago minha com o Zoom, porque a universidade não oferece. A gente precisa se reinventar o tempo todo”.

A professora Lucia comentou que “muitas vezes as instituições valorizam mais a pesquisa do que o ensino, então o professor precisa lutar para justificar o tempo dedicado à inovação pedagógica”. A professora Elisa destacou que, quando um aluno não consegue acessar o recurso digital, todo o planejamento precisa ser revisto. Esses relatos indicam que a adoção de MA e TD ainda é um processo em construção e que as docentes precisam lidar com condições desiguais de infraestrutura e de reconhecimento institucional do esforço empenhado por esses professores para a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas com MA e TD.

De maneira geral, as entrevistas permitiram identificar diferentes níveis de consolidação dessas práticas entre as docentes participantes dessa etapa da pesquisa. Todas relataram algum tipo de uso de MA e de recursos digitais, mas em intensidade distintas, de acordo com a área de atuação, a experiência profissional e o apoio institucional disponível. As professoras reconheceram a importância da formação pedagógica continuada e de espaços coletivos de troca como condições para o aprimoramento de suas práticas

Em síntese, os dados obtidos tanto com o Questionário quanto com as Entrevistas reforçam que a adoção de MA e TD no contexto de atuação nas IES das pessoas participantes deste estudo é um processo em curso, já consolidado em parte significativa do corpo docente que integrou esta pesquisa, mas ainda permeado por desafios estruturais, conceituais e formativos.

Esse cenário ressalta a relevância da formação continuada de professores que atuam no Ensino Superior e de políticas institucionais que incentivem e sustentem a inovação didática, favorecendo práticas que aproximem o ensino das demandas contemporâneas e que ampliem as possibilidades de aprendizagem significativa no contexto das IES.

Esse panorama reforça também a relevância desta pesquisa que ilumina tanto as potencialidades quanto os desafios que atravessam o uso de MA e TD nas práticas educativas nas IES. Mais do que um retrato descritivo, os achados oferecem subsídios críticos para pensar a formação docente, as condições institucionais e as políticas educacionais necessárias para sustentar mudanças didáticas que promovam de fato a inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

Diante do panorama apresentado, torna-se pertinente articular os resultados obtidos com os estudos analisados no referencial teórico, no intuito de compreender convergências, tensões e complementaridades entre os achados desta pesquisa e o debate acadêmico sobre as MA e as TD.

Os resultados desta pesquisa dialogam diretamente com os setes estudos selecionados, sobretudo ao evidenciarem que a adoção de MA e TD no Ensino Superior não se limita ao uso de ferramentas tecnológicas, mas exige intencionalidade pedagógica, planejamento e formação docente. Masetto (2018) destaca que tais práticas só produzem efeitos quando articuladas e propósitos formativos claros, aspectos que emergem nas respostas dos participantes ao associarem MA ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Essa compreensão converge com Ferrarini, Saheb e Torres (2019), ao distinguirem tecnologias de metodologias, o que permite interpretar os relatos docentes que apontam que a mera inserção de recursos digitais não garante transformação das práticas, pois o sentido atribuído às metodologias depende da mediação docente. Nesse mesmo sentido, Leite (2018) reforça que a aprendizagem tecnológica ativa demanda reorganização das formas de interação, algo que também se evidencia quando os docentes relatam a necessidade de adaptação metodológica.

Paralelamente, os achados desta pesquisa revelam desafios que se aproxima das considerações de Alano, Souza e Hernandez (2019), ao pontuarem que a adoção das MA e TD está condicionada a fatores institucionais e culturais, o que se expressa na discordância relatadas pelos docentes participantes. Valente (2019) evidencia a importância do apoio institucional, convergindo com as falas que tematizam fragilidades de infraestrutura e ausência de formação continuada. Esse cenário também dialoga com Palmeira, Silva e Ribeiro (2020), quando analisam o uso intensificado de tecnologias no período pandêmico, de modo emergencial e improvisado, elemento que aparece nas respostas dos docentes desta pesquisa. E, por fim, os resultados reforçam o potencial de participação e engajamento estudantil discutido por Blaszco, Claro e Ujiie (2021), ainda que condicionado às condições concretas de trabalho docente e às demandas institucionais.

Essa análise interpretativa permite aprofundar os sentidos atribuídos pelos docentes às práticas e fundamenta as reflexões que apresento nas considerações finais a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras. Para alcançar tal propósito, foram estabelecidos dois objetivos específicos:

(i) mapear o uso de MA e TD nos processos de ensino e aprendizagem em cursos de graduação no contexto escolhido;
(ii) desenvolver uma análise crítica dos resultados obtidos em que possa consubstanciar discussões teóricas sobre o escopo de utilização/adoção das MA e TD no Ensino Superior e suas implicações na formação de professores.

A pesquisa foi conduzida a partir de três questões-problema: Há a adoção de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no Ensino Superior? Como essas abordagens são aplicadas ou utilizadas nessas instâncias? Quais conceitos sobre o tema são incorporados pelos participantes da pesquisa?

Os resultados obtidos, tanto com o questionário estruturado quanto com as entrevistas, permitem afirmar que as MA e TD já ocupam lugar significativo nas práticas dos docentes participantes deste estudo, ainda que sua adoção no contexto educativo desses professores não tenha sido retratada de forma homogênea.

De modo geral, observei que a maioria dos professores declarou conhecer e utilizar MA em suas disciplinas, o que evidencia uma tendência de valorização do papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Entre as estratégias mais mencionadas, destacam-se a ABP, a PBL, o Estudo de Caso e a Sala de Aula Invertida, revelando a coexistência de diferentes práticas metodológicas que dialogam diretamente com a busca do discurso contemporâneo sobre um maior protagonismo discente.

No que se refere aos recursos empregados, observei que as TD estão evidentemente incorporadas ao cotidiano desses docentes nas IES, com destaque para o uso de celulares dos estudantes computadores institucionais e dispositivos pessoais. Os professores destacaram que tais ferramentas contribuem para dinamizar as aulas, ampliar o acesso a conteúdo disponível em Rede e favorecer à personalização da aprendizagem.

Contudo, também houve relatos da existência de barreiras significativas, tais como infraestrutura precária em algumas IES, desigualdades de acesso digital entre os estudantes,

dispersão durante o uso de dispositivos conectados à internet, além da falta de formação continuada e de suporte técnico adequado.

Essa dualidade entre avanços e desafios reflete-se na própria percepção docente, pois, se por um lado a maioria se reconhece no papel/lugar de mediador da aprendizagem, alinhado às concepções teóricas que sustentam as MA, por outro, ainda há docentes que se identificam com as práticas mais tradicionais de ensino. Essa tensão evidencia que a adoção das MA e das TD não se dá de forma linear, mas é um processo em curso, atravessado por fatores culturais, institucionais e pessoais, que influenciam diretamente as possibilidades de novas abordagens pedagógicas.

Ao ampliar o olhar para além dos resultados empíricos, esta pesquisa permitiu refletir sobre em que medida as MA e as TD podem contribuir para repensar o Ensino Superior brasileiro em um contexto marcado pela massificação do ensino, pela democratização do acesso e pela crescente heterogeneidade dos discentes. A expansão das matrículas nas últimas décadas trouxe para a universidade sujeitos com trajetórias, repertórios culturais e condições materiais muito diversas, o que desafia modelos pedagógicos homogêneos e centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo.

Nesse cenário, as MA e as TD não se apresentam como soluções universais ou como respostas capazes de, por si só, superar os problemas estruturais do Ensino Superior. Contudo, os dados desta pesquisa indicam que, quando mobilizadas de forma intencional, contextualizada e pedagogicamente fundamentada, essas abordagens podem ampliar espaços de diálogo, favorecer a participação discente e criar possibilidades de aproximação entre professores e alunos, especialmente em contextos nos quais o distanciamento pedagógico tende a se acentuar.

Os relatos das docentes entrevistadas evidenciam que o uso pedagógico das TD, articulado às MA, pode transformar situações inicialmente percebidas como problemáticas em oportunidades formativas. O episódio narrado por uma das professoras, ao incorporar o uso do celular de um estudante, anteriormente entendido como elemento de dispersão, à atividade pedagógica proposta, ilustra como a mediação docente é capaz de ressignificar práticas cotidianas e integrar os repertórios tecnológicos dos estudantes ao processo de aprendizagem. Esse exemplo reforça a compreensão de que a inovação pedagógica não reside na tecnologia em si, mas na forma como o professor a utiliza para promover o engajamento, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Deste modo, as MA e as TD podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais colaborativos, nos quais o conhecimento é produzido de maneira relacional,

valorizando a interação e a escuta. Essa dimensão relacional da aprendizagem, evidente nas falas das docentes, aproxima-se de concepções formativas que reconhecem o estudante como sujeito ativo e o professor como mediador dos processos de aprendizagem e não apenas como transmissor de conteúdos previamente estabelecidos.

Entretanto, a pesquisa também evidencia que tais possibilidades estão profundamente condicionadas a condições institucionais de trabalho docente, à infraestrutura disponível e às políticas de formação continuada. Em contextos marcados por restrições orçamentárias, sobrecarga de trabalho e ausência de apoio pedagógico sistemático, a adoção de MA e TD tende a ocorrer de forma pontual e fragmentada, o que limita seu potencial transformador. Assim, a ressignificação das práticas pedagógicas não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual do professor, mas deve ser compreendida como parte de um projeto institucional mais amplo de valorização da docência no Ensino Superior.

Ao retomar a tese central deste estudo, compreendo que a adoção de MA e TD no Ensino Superior brasileiro constitui um processo em construção, permeado por avanços, limites e contradições. Longe de representar uma ruptura automática com práticas tradicionais, essas abordagens se configuram como possibilidades pedagógicas que, quando articuladas à formação docente, ao diálogo institucional e às condições concretas de trabalho, podem contribuir para práticas mais democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Do ponto de vista das contribuições, esta pesquisa oferece subsídios teóricos e empíricos para o debate sobre a docência universitária, ao articular a formação docente, as MA e as TD a partir da realidade de diferentes IES brasileiras.

Dentre as respostas obtidas, algumas limitações precisam ser destacadas. A primeira refere-se ao número reduzido de entrevistados, condicionado pela disponibilidade e pelo desejo dos docentes que responderam ao questionário, em participar da etapa de entrevistas.

A segunda diz a respeito à impossibilidade de aplicação de recursos estatísticos mais sofisticados, como *boxplots* e gráficos de dispersão[9], devido às características da amostra e à baixa variabilidade dos dados da pesquisa. Além disso, o recorte institucional e geográfico, embora diversificado, não abrangeu a totalidade das realidades brasileiras, o que exige cautela em possíveis generalizações.

[9] *BoxPlot* (ou diagrama de caixa) mostra a distribuição quantitativa dos dados de um jeito que facilita a comparação entre as variáveis, ou através dos níveis categóricos as variáveis (Siqueira, 2021).
Enquanto isso, o Gráfico de Dispersão, descrito pela primeira vez por Francis Galton, é usado para verificar se existe relação de causa e efeito entre duas variáveis de natureza quantitativa (variáveis que podem ser medidas ou contadas) (Gráfico [...], [2025]).

Ainda assim, entendo que minha pesquisa apresenta contribuições relevantes. Do ponto de vista acadêmico, oferece evidências empíricas sobre o uso das MA e TD, dialogando com referenciais teóricos que discutem a docência universitária, a inovação pedagógica e a formação docente. Para a prática, os resultados apontam para a necessidade de ampliar programas de formação continuada, especialmente em MA e TD, a fim de apoiar professores que ainda encontram dificuldades para incorporar esses recursos e estratégias.

Do ponto de vista institucional, este trabalho aponta para a urgência de investimento em infraestrutura tecnológica e inclusão digital, bem como para a valorização do tempo docente, uma vez que a adoção de novas metodologias frequentemente implica maior esforço de planejamento e acompanhamento.

Por fim, as reflexões aqui apresentadas abrem perspectivas para investigações futuras. Sugiro, entre outros caminhos, a ampliação da amostra, contemplando diferentes regiões e modalidades de ensino, bem como o desenvolvimento de estudos de acompanhamento que permitam analisar a evolução das MA e TD ao longo do tempo. Além disso, pesquisas que explorem a relação entre formação pedagógica docente e eficácia na implementação das metodologias, assim como investigações sobre o impacto das MA e TD nos resultados de aprendizagem dos estudantes, constituem linhas de investigação relevantes para aprofundar a compreensão deste campo.

Em síntese, a pesquisa confirma minha tese de que a adoção de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no Ensino Superior brasileiro é uma realidade em expansão, permeada por avanços e obstáculos. Mais do que apontar dificuldades, os resultados ressaltam a urgência de criar condições que consolidem práticas inovadoras capazes de promover aprendizagens significativas e responder às exigências do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALANO, E. R. C.; SOUZA, M. T. S.; HERNANDEZ, J. M. C. Teorias de inovação na educação superior: determinantes do comportamento do professor na adoção de tecnologias, métodos e práticas de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 20, n. 3, p. 609–639, 2019. Disponível em: https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1640. Acesso em: 09 jan. 2026.

ALMEIDA, M. S. **Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2024. E-book.

AZZARI, E. F. Educação e IA Generativa: perspectivas e desafios. *In*: LOPES, A. G., SIMONI, J., LEITE, J. L., ANDRADE, P. C. **Inteligência artificial na educação básica**: conceitos, prática e ética. Campinas: Editora Splendit, 2024.

BACICH, L.; J. MORAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**. Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BLASZKO, C. E.; CLARO, A. L. A.; UJIIE, N. T. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. e3908, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3908. Acesso em: 08 jan. 2026.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRANCO, A.; BATTISACO, A.; GUSTINA, E.; SANTO, G. **Como Gamificar sua Aula**: uma aula mais engajante e divertida. 2020. Edição do Kindle.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino

superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2005. Disponível em: https://acessounico.mec.gov.br/prouni. Acesso: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidenta da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidente da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 07 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidente da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2026.

CASSARO, M. C. A. **A aplicação do Método PBL (Problem Based Learning) para o Curso de Contabilidade no Ensino Superior**: suas vantagens e desvantagens. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2026.

CREWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa**. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRUZ, G. B. Didática e docência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 jan. 2026.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Nelz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EDUCAÇÃO superior no Brasil é historicamente limitada e necessita de políticas públicas de

acesso. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/. Acesso em: 02 jun. 2025.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 57, n. 52, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762. Acesso em: 09 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijui: Ed. UNIJUI, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRÁFICO de dispersão. **Wikipédia**, [2025]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A1fico_de_dispers%C3%A3o. Acesso em: 05 jan. 2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023. **Ministério da Educação**, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023. Acesso em: 15 jul. 2025.

JESUS, P.; AZEVEDO, J. Inovação Educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, *[S. l.]*, n. 20, p. 21–55, 2020. Disponível em: https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9683. Acesso em: 08 jan. 2026.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, *[S. l.]*, v. 32, n. 59, p. p. 211–229, 2016. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42282. Acesso em: 09 jan. 2026.

JUSTINIANO. L. S. **Metodologias Ativas**. Ferramentas para garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade. Araçatuba: Leojusto Educacional Consultoria, 2022.

KNOBEL, M.; KALMAN, J. Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. *In*: Knobel, M.; Kalman, J. **New Literacies and Teacher Learning Professional Development and the Digital Turn**. NY: Peter Lang, 2016.

LEAL, E.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C. **Revolucionando a Sala de Aula**: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

LEITE, B. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 580–609, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652160. Acesso em: 09

jan. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

MACHADO, R. L. **Metodologias ativas e tecnologias digitais em rede**: dialogismo e interatividade no ensino superior. 2020. 132 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

MARTINS, M. **A Expansão da Educação Superior Brasileira**: Diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MASETTO, M. T. Inovação na educação superior. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197–202, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/7Jg4FDgrP6k4GRPCHMX5s5c/?lang=pt. Acesso em: 08 jan. 2026.

MASETTO, M. T. Inovação no ensino superior e formação por competências. **Revista e-Curriculum**, *[S. l.]*, v. 18, n. 3, p. 1275–1297, 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48698. Acesso em: 08 jan. 2026.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, *[S. l.]*, v. 16, n. 3, p. 650–667, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099. Acesso em: 09 jan. 2026.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Cientifica**. São Paulo: Atlas, 2019.

MATTOS, H. C. X. S.; FERNANDES, M. C. S. G. Desafios simbólicos da universidade: a perspectiva de estudantes sobre a permanência. **Educar em Revista**, *[S. l.]*, v. 38, p. e85943, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/6J7kjmZRh35ckzcG5dDvQbh/?lang=pt. Acesso em: 09 jan. 2026.

MIRANDA, D. L. **De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas**: desafios para os docentes universitários. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MORAIS JUNIOR, V. P. Docência no Ensino Superior e Tecnologia Digitais: Possíveis Caminhos. *In*: DURAU, K. **Demandas e contextos da educação no século XXI 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2021.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**. São Paulo: Editora do Brasil, 2021. (Edição do

Kindle).

NANDI, B. C. **Metodologias ativas para o ensino de empreendedorismo**: uma proposta para o ensino superior. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação), Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2020.

OLIVEIRA, N. A. A. **Aprendizagem Baseada em Projetos na Formação de Alunos dos Cursos de Licenciatura**. 2020. Edição do Kindle.

PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, *[S. l.]*, v. 5, p. 1–13, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810. Acesso em: 09 jan. 2026.

PEREIRA, J. M. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2016. (Grupo GEN).

PEREIRA, R. L.; SILVA, A. G. Crítica a metodologia tradicional expositiva. **Anais I CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_07_2014_11_50_54_idinscrito_4259_d6633dafe975ab2fa2bddbaf956c49b8.pdf. Acesso em: 08 jan. 2026.

PILETTI, C. **Didática geral**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA. S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, R. M.; SOUZA, R. C. O direito social à educação pública: igualdade de condições de acesso e permanência no ensino superior. *In*: **Inclusão em ação**: promovendo a diversidade e a igualdade. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SELWYN, N. Um panorama dos Estudos Críticos em Educação e Tecnologias Digitais. *In*: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes, 2017.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. Disponível em: https://www.harvardeducationalreview.org/content/57/1/1. Acesso em: 08 jan. 2026.

SIQUEIRA, D. Melhorando a análise com o Boxplot. **Alura**, 2021. Disponível em: https://www.alura.com.br/artigos/melhorando-a-analise-com-o-boxplot?srsltid=AfmBOopwUD4OBZ5Ql06rKyN33LFE-L1C_fGUxL0dGC0vry7DGDlnj_R9. Acesso em: 05 jan. 2026.

SIQUEIRA, M. M. O Ensino Superior e a Universidade. **RAE-eletrônica**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1,

Art. 15, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/raeel/a/zT3TNThdzQbyk3zwWPfqD7d/?format=html&lang=pt. Acesso em: 08 jan. 2026.

SOARES, C. **Metodologias Ativas**. Uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97–113, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871. Acesso em: 09 jan. 2026.

WOLFF, R. P. **O ideal de Universidade**. São Paulo: UNESP, 1993.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **(RE)VISITANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS ATIVAS E TDIC EM DEBATE,** de responsabilidade da pesquisadora Maria Cristina Alves Cassaro (RG:20.449.425-4), doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa tem por objetivo ampliar o conhecimento sobre o papel/lugar ocupado tanto pelas MA quanto pelas TD nas práticas dos professores em diversos cursos de graduação em diferentes IES brasileiras.

A sua participação se dará a partir da sua resposta ao questionário digital (*on-line*), elaborado na plataforma Forms (Microsoft), enviado a você por e-mail, pela pesquisadora, junto com este TCLE. Nesse questionário, destinado à coleta de dados, são requisitadas algumas informações demográficas (idade; gênero; área de formação, área de atuação). Também há perguntas destinadas a compreender se/como você está familiarizado com e adota as MA e as TD em suas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

Seguindo o que postulam as orientações para a pesquisa desenvolvida na PUC-Campinas, os dados que forem coletados por intermédio do questionário *on-line*, criado com a plataforma Forms do pacote Office, serão tabulados e armazenados com os recursos do pacote Office da Microsoft – que é fornecido a estudantes e professores dessa instituição. Os dados coletados serão mantidos em pastas armazenadas na plataforma One Drive e, também, em cópia em hardware da pesquisadora, ficando em sua guarda e responsabilidade pelo período de 5 anos. Após este tempo, serão destruídos.

O seu envolvimento neste estudo é voluntário (não haverá remuneração para participar da pesquisa), podendo haver recusa na participação ou mesmo a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo a você. É garantido também o seu direito de não responder a alguma questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa para isso.

Não foram previstos riscos aos participantes ou à instituição durante a pesquisa. Porém, se em qualquer momento de seu envolvimento com este estudo você não se sentir à vontade para continuar, sua participação poderá ser interrompida. Asseguramos que os dados coletados serão analisados e tratados com sigilo e confidenciabilidade, eliminando assim, qualquer risco de exposição pessoal para você ou a instituição.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, prédio D térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas (SP), horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h, e poderá ser contatado apenas sobre as questões éticas da pesquisa. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável: Maria Cristina Alves Cassaro, telefone de contato (19) 99120-8520, e-mail: maria.cassaro@puc-campinas.edu.br.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supradescrito,

assine o seu nome abaixo e responda ao questionário *on-line*. Você receberá uma cópia deste TCLE na íntegra, assinada e datada pela pesquisadora.

Atenciosamente.

_____
Maria Cristina Alves Cassaro
Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa e/ou responsável: Data:____

APÊNDICE B - QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES SOBRE O USO DE MA E TD NO ENSINO SUPERIOR

As questões a seguir compuseram o roteiro de entrevista utilizado como instrumento de coleta de dados desta pesquisa. As perguntas foram elaboradas de forma semiestruturada, permitindo ao participante liberdade para aprofundar suas narrativas e compartilhar exemplos significativos de sua prática pedagógica.

1. Onde ou de quem você ouviu falar sobre metodologias ativas? (Por exemplo, colegas, cursos, redes sociais, eventos acadêmicos etc.)
2. Existe algum motivo específico pelo qual você ainda não se aprofundou no conhecimento ou na prática das metodologias ativas?
3. Você tem interesse em aprender mais sobre metodologias ativas? Se sim, quais aspectos mais te despertam curiosidade?
4. Você acredita que a adoção das metodologias ativas poderia trazer benefícios para o ensino e aprendizagem? Caso sim, quais benefícios seriam esses, na sua opinião? Caso não, por que você pensa assim?
5. Caso tivesse a oportunidade de participar de uma formação sobre metodologias ativas, você estaria interessado(a)? Por quais razões?
6. Considerando o ambiente educacional em que você atua ou já atuou, você acredita que ele favorece ou dificulta a implementação das metodologias ativas? Que fatores poderiam facilitar ou dificultar essa implementação?
7. Com que frequência você utiliza essas TDICs mencionadas em suas aulas? Elas fazem parte da sua rotina pedagógica ou são usadas ocasionalmente?
8. Quais são os principais objetivos ao empregar TDICs em sua prática docente? Elas são utilizadas para facilitar a explicação de conteúdos, promover a interação dos estudantes, realizar avaliações ou outras finalidades?
9. Você percebe um impacto positivo na aprendizagem dos alunos ao utilizar TDICs? Se sim, de que forma? Caso contrário, quais desafios você observa?
10. Dentre as TDICs que você mencionou, há alguma que considera mais eficaz para o ensino superior? Por quê?
11. Quais dificuldades você encontra ao utilizar TDICs nas aulas? Há barreiras técnicas, institucionais ou pedagógicas que dificultam sua implementação?
12. Os estudantes demonstram facilidade e interesse ao utilizar as TDICs nas atividades acadêmicas, ou há resistência por parte deles?
13. O suporte tecnológico oferecido pela instituição de ensino superior que você trabalha é suficiente para a implementação das TDICs em suas aulas? Se não, quais melhorias seriam necessárias?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

(Re)visitando práticas docentes no Ensino Superior: metodologias ativas e TDIC em debate.

Obrigada por participar desta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para entendermos como as metodologias ativas e os recursos de tecnologia digital estão sendo empregados no Ensino Superior Seu anonimato está assegurado e suas respostas serão coletadas exclusivamente para fins da pesquisa. A seguir, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da PUC- Campinas. Por favor, leia-o atentamente. A aceitação do TCLE é condição para a participação neste estudo.

1 Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **(RE)VISITANDO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS ATIVAS E TDIC EM DEBATE,** de responsabilidade da pesquisadora Maria Cristina Alves Cassaro (RG:20.449.425-4), doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa tem por objetivo ampliar a nossa compreensão acerca do papel/lugar das Metodologias Ativas (MA) e das Tecnologias digitais (TD) nas práticas de docentes que atuam na graduação em diferentes IES brasileiras e suas implicações nos/para os processos de ensino e aprendizagem nesse contexto.
A sua participação se dará a partir da sua resposta ao questionário digital (on-line), elaborado na plataforma Forms (Microsoft), enviado a você por e-mail, pela pesquisadora, junto com este TCLE. Nesse questionário, destinado à coleta de dados, são requisitadas algumas informações demográficas (idade; gênero; área de formação, área de atuação).
Também há perguntas destinadas a compreender se/como você está familiarizado com e adota as MA e as TD em suas práticas pedagógicas no Ensino Superior.
Após enviar suas repostas ao questionário, em uma segunda fase do estudo, você poderá receber uma mensagem solicitando sua participação em uma entrevista narrativa. Nem todos os participantes que responderem ao questionário serão convidados para essa segunda etapa, que será realizada após a tabulação de todas as respostas recebidas. A entrevista narrativa é um instrumento destinado a aprofundar alguns aspectos considerados qualitativamente relevantes para o estudo e que foram detectados em/que emergiram de informações eventualmente coletadas nos questionários respondidos. O roteiro para essa modalidade de entrevista é composto por disparadores que visam a iniciar a narrativa de memórias, eventos, casos e/ou percepções dos entrevistados e contam com enunciados que iniciam com expressões tais quais "fale um pouco sobre...", ou "conte-nos um pouco a respeito de...", entre outras.
Apenas serão considerados para a entrevista narrativa os participantes cujas respostas se enquadrarem no critério de significância qualitativa para o aprofundamento da discussão, em atendimento aos objetivos da pesquisa. Assim, caso aconteça, a entrevista narrativa será feita remotamente, de forma on-line assíncrona, através de documento escrito com o roteiro a ser preparado com aplicativos do pacote Microsoft, fornecido pela universidade sede. Não haverá gravação em vídeo das entrevistas narrativas. Não obstante não estejam previstas entrevistas orais, caso você aceite participar da fase de entrevista narrativa, ficará totalmente a seu critério responder de forma escrita ou oral. Caso a sua narrativa seja enviada para a pesquisadora em formato oral, os dados serão transcritos para sua posterior inclusão na discussão junto com os que foram fornecidos de modo escrito. Como essas entrevistas serão feitas de modo assíncrono, você poderá dispor do tempo que desejar para sua realização, de forma que a pesquisadora apenas irá estabelecer uma data final para a devolutiva dessas narrativas.
Após ter concordado com o TCLE e ter enviado suas respostas ao questionário, você poderá decidir se deseja ou não responder à entrevista narrativa. Se o participante não desejar enviar sua narrativa, apenas suas respostas aos questionários on-line serão mantidas no conjunto de dados do trabalho *

◯ De acordo

2 Seguindo o que postulam as orientações para a pesq isa desenvolvida na PUC-Campinas, os dados que forem coletados por intermédio do questionário on-line, criado com a plataforma Forms do pacote Office, e, se for o caso, com a entrevista narrativa também através de aplicativo desse pacote, serão tabulados e armazenados com os recursos do pacote Office da Microsoft – que é fornecido a estudantes e professores da instituição que sedia este trabalho. Os dados coletados serão mantidos em pastas armazenadas na plataforma One Drive e, também, em cópia em hardware da pesquisadora, ficando em sua guarda e responsabilidade pelo período de 5 anos. Após este tempo, serão destruídos.
O seu envolvimento neste estudo é voluntário (não haverá remuneração para participar da pesquisa), podendo haver recusa na participação ou mesmo a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo a você. É garantido também o seu direito de não responder a alguma questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa para isso.
Não foram previstos outros riscos específicos aos participantes ou à instituição durante a pesquisa além da possibilidade de que você venha a se sentir constrangido em responder ao questionário e/ou à entrevista narrativa, quer seja por receio de expor a si mesmo ou à sua instituição Porém, esclarecemos que, se em qualquer momento de seu envolvimento com este estudo você não se sentir à vontade para continuar, por esse ou quaisquer outros motivos, sua participação poderá ser interrompida. Asseguramos que os dados coletados serão analisados e tratados com sigilo e confidenciabilidade, eliminando assim, qualquer risco de exposição pessoal para você ou a instituição.
O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, prédio D térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas (SP), horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h, e poderá ser contatado apenas sobre as questões éticas da pesquisa. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável: Maria Cristina Alves Cassaro, telefone de contato (19) 99120-8520, e-mail: maria.cassaro@puc-campinas.edu.br.
Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supradescrito, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário on-line. Você receberá uma cópia deste TCLE na íntegra, assinada e datada pela pesquisadora.
Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo. *

◯ De acordo

3. Por favor, indique seu e-mail *

4. Atualmente, você atua em: (Você pode assinalar múltiplas alternativas). *

☐ IES Pública Federal

☐ IES Pública Estadual

☐ IES Privada

☐ IES Comunitária/Confessional

☐ IES Municipal/Autarquia

5 Indique sua faixa etária: *

- ◯ 25-35 anos
- ◯ 36-45 anos
- ◯ 46-55 anos
- ◯ acima de 56 anos

6. Você gostaria de identificar seu gênero? *

- ◯ Masculino
- ◯ Feminino
- ◯ Outro
- ◯ Prefiro não responder

7. Indique sua área de formação/atuação *

8. Indique sua formação acadêmica (titulação): (Você pode assinalar múltiplas alternativas). *

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-Doutorado

9. Caso você tenha feito pós-graduação (Lato ou Stricto Sensu), favor indicar a área de formação. *

0 Em relação à docência você: (Você pode assinalar múltiplas alternativas). *

- [ ] Cursou Pedagogia
- [ ] Cursou especialização em Educação
- [ ] Tem formação em metodologias/práticas didáticas
- [ ] Cursou pós graduação em Educação
- [ ] Aprendeu atuando em sala de aula

11. Há quanto tempo você atua como docente no Ensino Superior? *

- ◯ 0-5 anos
- ◯ 6-15 anos
- ◯ 16-25 anos
- ◯ há mais de 26 anos

12. Para você, o papel de um docente na graduação é de: *

- ◯ Mediador da aprendizagem
- ◯ Organizador de conteúdos
- ◯ Orientador da aprendizagem
- ◯ Transmissor de informações
- ◯ Prefiro não definir

13. Você já ouviu falar ou está familiarizado(a) com o conceito de "metodologias ativas" na educação? *

- ◯ Sim, conheço bem.
- ◯ Sim, mas não conheço bem.
- ◯ Sim, mas não me interesso pela proposta.
- ◯ Apenas ouvi falar, mas não estou familiarizado(a) com a prática.
- ◯ Desconheço.

4 Se você já tem alguma familiaridade com o conceito de metodologias ativas, indique a opção que melhor corresponde a seu ponto de vista sobre o emprego dessa prática no Ensino Superior. (Você pode assinalar múltiplas alternativas).

- [ ] É um recurso que contribui muito no processo de ensino e aprendizagem.
- [ ] É um recurso que virou modismo na educação.
- [ ] É apenas mais um recurso decorrente de interesses mercadológicos.
- [ ] É um conjunto de práticas que centraliza o processo educacional nos estudantes.
- [ ] É um conjunto de práticas que fomentam a autonomia dos aprendizes.
- [ ] É um recurso que descentraliza o papel de docentes em sala de aula, mas não se trata necessariamente de uma "inovação".

15. Você está familiarizado(a) com alguma(s) da(s) metodologias ativas abaixo? (Você pode assinalar múltiplas alternativas). *

- [ ] Gamificação
- [ ] Design Thinking
- [ ] Estudo de Caso
- [ ] Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)
- [ ] Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
- [ ] Sala de Aula Invertida
- [ ] World Café
- [ ] Rotação por estações
- [ ] Não conheço nenhuma das opções apresentadas.
- [ ] Portfólio
- [ ] Nenhuma das anteriores

16. Você já implementou alguma metodologia ativa em sua prática educacional no Ensino Superior? *

- ◯ Sim, mas não achei produtivo ou eficiente em relação aos meus objetivos de ensino.
- ◯ Sim e achei produtivo e/ou eficiente em relação aos meus objetivos de ensino.
- ◯ Não, mas gostaria de experimentar.
- ◯ Não e não tenho interesse.

7 Você já implementou alguma metodologia ativa em s a prática educacional no Ensino Superior? *

- ◯ Sim, mas não achei produtivo ou eficiente em relação aos meus objetivos de ensino.
- ◯ Sim e achei produtivo e/ou eficiente em relação aos meus objetivos de ensino.
- ◯ Não, mas gostaria de experimentar.
- ◯ Não e não tenho interesse.

18. Qual/quais destas metodologias ativas você já adotou em suas práticas no Ensino Superior? (Você pode assinalar múltiplas alternativas). *

- ☐ Gamificação
- ☐ Design Thinking
- ☐ Estudo de Caso
- ☐ Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)
- ☐ Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
- ☐ Sala de Aula Invertida
- ☐ World Café
- ☐ Rotação por estações
- ☐ Portfólio
- ☐ Nenhuma

19. Você emprega TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em suas aulas no Ensino Superior ? *

- ◯ Sim, regularmente.
- ◯ Sim, mas esporadicamente.
- ◯ Pontualmente, ao longo do semestre, quando tenho acesso aos recursos e quando há tempo.
- ◯ Apenas quando é muito necessário fazer algo bem específico com determinado recurso tecnológico.
- ◯ Quase nunca, porque há estudantes que não conseguem acessar os recursos por falta de equipamento, internet e/ou de conhecimento para lidar com TDIC.
- ◯ Não, nunca.

20 Quais recursos/equipamentos relacionados às TDICs você costuma empregar em suas práticas educativas no Ensino Superior?(Você pode assinalar múltiplas alternativas). *

- [ ] Desktop ou notebook da IES
- [ ] Desktop ou notebook próprio
- [ ] Desktop ou notebook dos estudantes
- [ ] Aparelho celular dos estudantes
- [ ] Meu próprio aparelho celular
- [ ] Lousa Digital
- [ ] Softwares e/ou plataformas educacionais gratuitos
- [ ] Softwares e/ou plataformas educacionais fornecidos pela IES
- [ ] Nenhum

21. Tendo em mente o seu contexto de trabalho na IES e o perfil de seus estudantes/cursos, descreva os pontos positivos apresentados e dificuldades enfrentadas para o emprego de TDICs em suas próprias práticas educacionais. *