

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

DRIELY GUIDONI DE CHRISTO

**A INSERÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – *CAMPUS*
ITAPINA**

VITÓRIA - ES

2024

DRIELY GUIDONI DE CHRISTO

**A INSERÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – *CAMPUS*
ITAPINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Annor da Silva Junior

VITÓRIA - ES

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C556i CHRISTO, Driely Guidoni de, 1987-
A Inserção de Metodologias Ativas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina / Driely Guidoni de CHRISTO. - 2024.
(recurso não paginado).

Orientador: Orientador: Prof. Dr. Annor da Silva Junior.
Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Metodologias Ativas. 2. Licenciatura. 3. Instituto Federal do Espírito Santo. 4. melhoria da educação superior. 5. Democratização do ensino no Brasil. 6. formulação de políticas públicas. I. Silva Junior, Orientador: Prof. Dr. Annor da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

DRIELY GUIDONI DE CHRISTO

**A INSERÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – *CAMPUS*
ITAPINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Annor da Silva Junior

Aprovada em 02 de dezembro de 2024

Comissão avaliadora

Prof. Dr. Annor da Silva Junior

Orientador

Mariana Ramos de Melo

Membro externo – PPGP/UFES

Katia Cyrlene de Araújo Vasconcelos

Membro externo – FUCAPE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS



ATA DA 330ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (MINTER/UFES/UFES)

Às 14 horas de 02 de dezembro de 2024, reuniu-se, por videoconferência, a banca examinadora composta pelos Professores Annor da Silva Junior (presidente), Mariana Ramos de Melo (membro externo – PPGP/UFES) e Katia Cyrlene de Araújo Vasconcelos (membro externo – FUCAPE) para a defesa de dissertação de Driely Guidoni de Christo, com o título: A Inserção de Metodologias Ativas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina. Estando presentes os membros da banca e a examinanda, com a palavra, o presidente deu início à sessão, passando a palavra à aluna, que procedeu à exposição da dissertação por 30 minutos. Na sequência, os membros da banca formularam as suas arguições, as quais foram respondidas pela mestranda. Após, o orientador solicitou que os presentes deixassem a sala para que a banca pudesse deliberar; ao final das deliberações, convocou a mestranda e os demais participantes para retomarem à sala. Concluída a avaliação realizada pela banca, o presidente realizou a leitura da ata e comunicou o resultado favorável à **APROVAÇÃO** da aluna. Por fim, informou que a aprovada fará jus ao diploma de Mestre após a entrega da versão final de sua dissertação em meio digital com as correções apontadas pela banca, à secretaria do programa. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora e pela mestranda.



Documento assinado digitalmente

ANNOR DA SILVA JUNIOR

Data: 02/12/2024 15:53:30-0300

Verifique em <https://validar.ib.gov.br>

[assinatura digital]

Prof. Dr. Annor da Silva Junior
PPGAdm/UFES - Orientador



Documento assinado digitalmente

MARIANA RAMOS DE MELO

Data: 02/12/2024 17:17:28-0300

Verifique em <https://validar.ib.gov.br>

[assinatura digital]

Profª. Drª. Mariana Ramos de Melo
PPGP/UFES – membro externo



Documento assinado digitalmente

KATIA CYRLENE DE ARAÚJO VASCONCELOS

Data: 03/12/2024 08:21:56-0300

Verifique em <https://validar.ib.gov.br>

[assinatura digital]

Profª. Drª. Katia Cyrlene de Araújo Vasconcelos
FUCAPE – membro externo



Documento assinado digitalmente

DRIELY GUIDONI DE CHRISTO

Data: 03/12/2024 14:11:44-0300

Verifique em <https://validar.ib.gov.br>

[assinatura digital]

Driely Guidoni de Christo
Mestranda

RESUMO

A presente dissertação realizou um estudo qualitativo no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *Campus* Itapina, com o objetivo de analisar a adoção de metodologias ativas pelos docentes no curso. Conceitualmente, foram abordadas as metodologias ativas e o ensino superior em Pedagogia. A pesquisa utilizou o método de estudo de caso, com coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com 13 docentes do curso que lecionaram em 2024/1. Os dados foram examinados por meio de análise de conteúdo. Os resultados indicam que, embora as metodologias ativas sejam reconhecidas pelos docentes, sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente, relacionados à formação, ao tempo de planejamento e à resistência de alguns professores e alunos, que encontram dificuldades para se adaptar a essas práticas inovadoras. No entanto, essas metodologias demonstram potencial para promover um ensino mais dinâmico e interativo. Conclui-se que o apoio institucional e a formação continuada são essenciais para consolidar o uso dessas práticas, contribuindo para a melhoria da educação superior e a democratização do ensino no Brasil. A pesquisa oferece ao Ifes uma ferramenta que auxilia os tomadores de decisão a desenvolver novas estratégias de ensino, além de promover a qualificação docente e a adoção de metodologias ativas. Ademais, essa iniciativa pode contribuir para a formulação de políticas públicas voltadas à educação superior, ampliando as oportunidades de democratização do ensino no Brasil por meio da criação e implementação de novas estruturas universitárias.

Palavras-chaves: Metodologias Ativas; Licenciatura; Instituto Federal do Espírito Santo.

ABSTRACT

This dissertation conducted a qualitative study in the Licentiate Degree in Pedagogy program at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes) – Itapina Campus, aiming to analyze how active methodologies are adopted by the teaching staff in the program. Conceptually, the study addressed active methodologies and higher education in Pedagogy. The research employed a case study method, with data collection through bibliographic research and semi-structured interviews with 13 faculty members who taught during the first semester of 2024. The data were analyzed using content analysis. The results indicate that, although active methodologies are acknowledged by the faculty, their implementation still faces challenges, particularly related to training, planning time, and the resistance of some professors and students who find it difficult to adapt to these innovative practices. Nonetheless, these methodologies show significant potential to promote more dynamic and interactive teaching. It is concluded that institutional support and continuing education are essential to consolidate the use of these practices, contributing to the improvement of higher education and the democratization of education in Brazil. The research provides Ifes with a tool to assist decision-makers in developing new teaching strategies, as well as in promoting faculty development and the adoption of active methodologies. Furthermore, this initiative may contribute to the formulation of public policies focused on higher education, expanding opportunities for democratizing education in Brazil through the creation and implementation of new university structures.

Keywords: Active Methodologies; Licentiate Degree; Federal Institute of Espírito Santo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|--|
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| Ifes | Instituto Federal do Espírito Santo |
| GV | Grupo de Verbalização |
| GO | Grupo de Observação |
| GVGO | Grupo de Verbalização / Grupo de Observação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PI | Painel Integrado |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2. APORTE TEÓRICO..... | 11 |
| 2.1 METODOLOGIAS ATIVAS..... | 11 |
| 2.1.1 Histórico..... | 12 |
| 2.1.2 Conceitos..... | 14 |
| 2.1.3 Adoção de Metodologias Ativas..... | 15 |
| 2.1.4 Modalidades..... | 17 |
| 2.1.4.1 Uso da Arte..... | 17 |
| 2.1.4.2 Estratégias Baseadas em Exposição..... | 18 |
| 2.1.4.3 Problematização..... | 19 |
| 2.1.4.4 Dinâmicas..... | 20 |
| 2.2 CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA..... | 21 |
| 2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia..... | 25 |
| 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 27 |
| 3.1 TIPO DE ESTUDO..... | 27 |
| 3.2 CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA..... | 28 |
| 3.3 COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS..... | 29 |
| 4. RESULTADOS..... | 34 |
| 4.1 IDENTIFICAÇÃO..... | 34 |
| 4.2 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS..... | 35 |
| 4.3 MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO OU NÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS..... | 41 |
| 4.4 DISCIPLINAS NAS QUAIS SÃO UTILIZADAS METODOLOGIAS ATIVAS E TIPOS DE METODOLOGIAS MAIS UTILIZADOS..... | 45 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO..... | 62 |
| 5.1 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS..... | 62 |
| 5.2 MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO OU NÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS..... | 64 |
| 5.3 DISCIPLINAS NAS QUAIS SÃO UTILIZADAS METODOLOGIAS ATIVAS E TIPOS DE METODOLOGIAS MAIS UTILIZADOS..... | 66 |
| 5.4 DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS | |

| | |
|--|-----------|
| E RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DAS MESMAS..... | 67 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 71 |
| REFERÊNCIAS..... | 74 |
| APÊNDICE A..... | 88 |
| APÊNDICE B | 91 |

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos, refletidos em dados preocupantes sobre o sistema educacional brasileiro. Em 2023, a taxa de distorção idade-série no início dos anos finais do Ensino Fundamental atingiu 15,8%, enquanto, no Ensino Médio, as taxas de repetência e evasão chegaram a 3,9% e 5,9%, respectivamente (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024). Além disso, o baixo índice de aprendizagem e o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas agravam ainda mais esse cenário (Quintaes, 2022). Esses problemas evidenciam a necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas tradicionais que, muitas vezes, não conseguem atender às demandas de uma geração de estudantes cada vez mais conectada e dinâmica (Da Silva *et al.*, 2024).

Esses desafios estão intrinsecamente ligados às transformações econômicas e tecnológicas do mundo atual. No cenário contemporâneo, a economia é marcada por mudanças industriais, globalização, aumento da competição, transferência de conhecimento, revolução da tecnologia da informação e a reinvenção da sala de aula, reforçando a necessidade de novas formas de aprendizagem para preparar estudantes para os desafios de um mercado de trabalho em constante evolução (Cidral *et al.*, 2017).

Nesse contexto de mudanças e evolução nas demandas educacionais, as metodologias ativas emergem como uma abordagem estratégica para tornar o ensino mais participativo e centrado no aluno (Andrade; Ferrete, 2019). Essas práticas promovem maior interação entre professores e alunos, incentivam a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem e criam um ambiente dinâmico onde o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

A pandemia de Covid-19 acelerou essa necessidade de adaptação, ao exigir que as instituições de ensino recorressem rapidamente ao ensino remoto e híbrido (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2021). Esse cenário evidenciou as limitações do modelo tradicional de ensino, que depende fortemente da interação presencial, e ressaltou a relevância de métodos que fomentam a autonomia dos estudantes (Banco Mundial, 2020). Durante o período de fechamento das escolas e universidades, as metodologias ativas, integradas a tecnologias educacionais, emergiram como soluções essenciais para manter o engajamento dos alunos e garantir a continuidade dos estudos (Ferreira *et al.*, 2023).

Apesar de seu potencial transformador, a implementação das metodologias ativas ainda enfrenta desafios significativos como a necessidade de formação docente adequada e a

resistência de alguns professores e alunos habituados a práticas tradicionais de ensino (Silva *et al.*, 2024). Ao promover o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, essas metodologias rompem com o modelo tradicional, no qual o professor é visto como a figura central e única fonte de conhecimento, exigindo uma reestruturação das práticas pedagógicas e maior engajamento por parte de todos os envolvidos (Schmitz, 2016).

Ainda assim, esses desafios não diminuem a capacidade das metodologias ativas de transformar profundamente o ambiente educacional. Ao incentivar uma interação mais participativa entre alunos e professores, essas práticas criam oportunidades para redefinir o papel do professor, que deixa de ser o centro do processo de ensino para se tornar um mediador da aprendizagem. Essa abordagem auxilia os estudantes no desenvolvimento de habilidades autônomas e na construção do conhecimento, alinhando-se às demandas contemporâneas por um ensino mais inovador e colaborativo (Ferreira *et al.*, 2023).

Para que essa transformação se concretize, porém, é necessário considerar uma série de aspectos que envolvem o cotidiano escolar, como o engajamento dos professores, o envolvimento dos alunos, o apoio da gestão, a colaboração dos demais funcionários e a participação das famílias. Trata-se de um processo gradual que demanda a ressignificação de práticas consolidadas e a reconfiguração do papel dos docentes como mediadores do conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

Nesse cenário, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) desempenha um papel relevante. Fundado em 2008, pela fusão de Escolas Agrotécnicas Federais e do Centro Federal de Educação Tecnológica, o Ifes oferece educação pública de qualidade, pautada nos pilares do ensino, pesquisa e extensão. O foco deste estudo é o curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Itapina, o mais antigo dentre os ofertados pela instituição, autorizado em 2014 e reconhecido pelo Ministério da Educação em 2021, com renovação em 2023 (Ifes, 2024).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Itapina visa formar profissionais com uma base teórica sólida e conhecimentos sociopolíticos e filosóficos, capacitados a promover o desenvolvimento e a valorização humana em instituições educacionais (Ifes, 2017). Por meio de uma formação comprometida com a cidadania, a inclusão social e a valorização das identidades de minorias, o curso busca preparar professores capazes de gerenciar processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e justa (Ifes, 2024).

Nesse sentido, espera-se que um curso voltado à formação de professores, como o de Licenciatura em Pedagogia, também seja referência na adoção de práticas pedagógicas inovadoras, como as metodologias ativas. Essas práticas não apenas aprimoram a formação dos

futuros professores, mas também os capacitam a replicar abordagens inovadoras em suas próprias salas de aula, contribuindo para uma educação mais dinâmica e transformadora.

Além disso, diante das mudanças no cenário educacional, o trabalho docente na educação superior se apresenta como uma forma de intervenção social significativa (Frigo Souza *et al.*, 2021). À medida que as salas de aula se tornam cada vez mais heterogêneas, com perfis variados de alunos, surge uma necessidade urgente para que as instituições de ensino implementem novas abordagens que incentivem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento (Andrade; Ferrete, 2019). Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental, pois é ele quem introduz e aplica metodologias que favorecem a interação, o protagonismo e o engajamento dos alunos (Inocente *et al.*, 2018).

Nesse contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque como práticas pedagógicas capazes de promover um aprendizado mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas. Segundo Marques *et al.* (2021), o tema metodologias ativas tem sido amplamente explorado nas publicações acadêmicas a partir de 2015, o que evidencia sua relevância atual e a necessidade de ser mais profundamente explorado. Ainda de acordo com Marques *et al.* (2021), essas práticas são mais aplicadas em áreas como saúde e engenharia, enquanto cursos de licenciatura e gestão, como o de Pedagogia, ainda são pouco explorados. Esse cenário reforça a importância de investigar como essas abordagens estão sendo implementadas em cursos voltados para a formação docente.

Considerando esses desafios e as potencialidades das metodologias ativas, este estudo propõe investigar sua adoção no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – Campus Itapina. Trata-se de um curso especialmente propício à implementação dessas práticas, pois tem como finalidade a formação de professores para a educação básica, espaço em que metodologias centradas no estudante podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o curso apresenta problema de evasão escolar, o que reforça a importância de analisar práticas pedagógicas que possam contribuir com a permanência estudantil. Ao examinar como as metodologias ativas vêm sendo utilizadas pelos docentes, a pesquisa busca também oferecer subsídios à gestão universitária, contribuindo para o desenvolvimento de ações que promovam o engajamento discente e o fortalecimento da qualidade do ensino superior.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela necessidade de investigar não apenas se as metodologias ativas estão sendo utilizadas, mas também como elas estão sendo integradas à dinâmica educacional pelos professores, oferecendo uma análise detalhada de sua aplicação no contexto específico do curso. A importância de explorar essas práticas ganha ainda mais

destaque em um panorama de rápidas transformações tecnológicas e mudanças nas necessidades do mercado de trabalho. Essas mudanças exigem que instituições educacionais e profissionais se adaptem continuamente, desenvolvendo novas competências e habilidades tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma abordagem relevante para atender a essas demandas, promovendo um ensino mais participativo e eficaz (Andrade *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2023).

Compreender como essas práticas estão sendo adotadas em cursos voltados para a formação docente, como o de Licenciatura em Pedagogia, é essencial para construir estratégias que fortaleçam a formação inicial de professores e contribuam para uma gestão acadêmica mais inovadora e eficaz. Diante disso, este estudo busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: **como são adotadas as metodologias ativas pelo corpo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – Campus Itapina?**

Logo, este estudo tem como objetivo geral analisar como as metodologias ativas são adotadas pelo corpo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-*Campus* Itapina. Para atingir esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) identificar o conhecimento e a formação dos professores acerca de metodologias ativas; (ii) identificar as motivações para a utilização (ou não) dessas metodologias; (iii) identificar os desafios enfrentados na implementação de metodologias ativas, bem como os resultados obtidos com o uso dessas metodologias; e (iv) identificar as disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-*Campus* Itapina nas quais são efetivamente utilizadas metodologias ativas e os tipos de metodologias mais utilizados.

Com base nesses objetivos, esta dissertação busca contribuir tanto para o debate acadêmico quanto para práticas educacionais relacionadas à implementação de metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – *Campus* Itapina. Além de destacar como essas práticas podem ser integradas ao contexto educacional contemporâneo, o estudo pretende fornecer subsídios para gestores educacionais tomarem decisões mais embasadas sobre a formação docente e a organização pedagógica do curso. O texto apresenta os fundamentos teóricos das metodologias ativas e sua relação com o curso de Pedagogia, detalha os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, expõe e analisa os resultados obtidos e finaliza com as considerações sobre os achados, suas implicações e sugestões para futuras investigações.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

A educação é amplamente reconhecida como uma das ferramentas mais poderosas para a transformação social e o desenvolvimento humano (Rosa; Filipak, 2019). Ao longo da história, as práticas pedagógicas têm evoluído em resposta às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, buscando atender às necessidades de diferentes contextos e públicos (Coimbra *et al.*, 2024). O processo de ensino-aprendizagem, tradicionalmente marcado por uma transmissão linear de conhecimentos, tem sido desafiado a adotar abordagens mais dinâmicas e centradas no aluno, especialmente em um mundo caracterizado pela constante produção e circulação de informações (Riedner; Pischetola, 2021).

No cenário contemporâneo, práticas pedagógicas tradicionais, como o ensino expositivo, ainda predominam em muitos contextos (Dias, 2024). No entanto, essas abordagens têm enfrentado críticas por sua limitada capacidade de engajar os alunos e promover habilidades como pensamento crítico, autonomia e colaboração (Cunha *et al.*, 2024). Lopes (2003) argumenta que esse modelo não promove a construção de conhecimento duradouro, pois falha em estimular a troca de saberes entre alunos e docentes. Gil (2006) complementa que a aula expositiva relega os alunos à posição de meros receptores de conhecimento. Barbosa e Moura (2013) reforçam que esse modelo não atende às competências valorizadas pelo mercado de trabalho, como expressão oral e escrita, análise crítica e trabalho em equipe.

A rápida evolução das tecnologias e as exigências do mercado de trabalho têm intensificado a necessidade de metodologias que preparem os estudantes para lidar com a complexidade e a incerteza do mundo atual (Marques *et al.*, 2021). De acordo com Cidral *et al.* (2017), a educação superior enfrenta desafios significativos diante do rápido avanço do conhecimento e das exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, não é suficiente transmitir apenas informações consolidadas; é fundamental fomentar a autonomia dos alunos, capacitando-os a buscar e construir novos saberes ao longo de suas trajetórias profissionais (Lotúmolo Junior; Mill, 2020).

Para responder a esses desafios, as metodologias ativas emergem como uma abordagem inovadora. Essas práticas transformam a sala de aula em espaço de colaboração e interação significativa, promovendo o protagonismo do aluno na construção ativa do conhecimento (Reis *et al.*, 2023). Quando se compara a abordagem tradicional de ensino ao uso de metodologias ativas, observa-se que estas últimas resultam em melhores desempenhos acadêmicos, maior

motivação e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (Freeman *et al.*, 2014; Bacich; Moran, 2018).

Nesse sentido, Castellar e Moraes (2016) destacam que as metodologias ativas engajam os alunos na construção do conhecimento, incentivando conexões significativas e descobertas pessoais. Essa abordagem coloca o aluno no centro do processo de ensino, promovendo interações significativas e conectando o aprendizado ao cotidiano (Ferreira *et al.*, 2023).

A pandemia de Covid-19, em 2020, acelerou o uso de metodologias ativas. Com a transição para aulas *on-line*, os docentes foram desafiados a manter a motivação dos alunos por meio de estratégias mais dinâmicas (Costa *et al.*, 2023). A situação inesperada evidenciou a necessidade de preparar os professores para os desafios da educação contemporânea e reafirmou que ensinar apenas conteúdos estabilizados é insuficiente. É essencial promover a autonomia dos alunos, capacitando-os a buscar e criar novos conhecimentos ao longo de suas trajetórias profissionais (Mascarelo *et al.*, 2021).

Em um painel educacional em constante transformação, as metodologias ativas se consolidam como resposta eficaz para os desafios impostos pelas práticas pedagógicas tradicionais e as necessidades contemporâneas (Freeman *et al.*, 2014; Cunha *et al.*, 2024). Ao promover uma aprendizagem centrada no aluno e alinhada às exigências da sociedade, essas estratégias reforçam o papel da educação como ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e social (Bacich; Moran, 2018; Mascarelo *et al.*, 2021). Contudo, para que as metodologias ativas sejam efetivamente integradas ao ensino, é necessário que instituições e docentes trabalhem continuamente na adaptação e aplicação dessas práticas a diferentes realidades educacionais (Andrade; Ferrete, 2019; Reis *et al.*, 2023).

2.1.1 Histórico

As metodologias ativas têm suas raízes na educação progressista, no século XX, influenciada por educadores como John Dewey, Maria Montessori, Lev Vygotsky e Paulo Freire. John Dewey, em seu trabalho seminal "Democracia e Educação" (1916), argumentou que a educação deveria ser baseada na experiência e na interação com o ambiente, promovendo a aprendizagem ativa e o pensamento crítico (Dewey, 1916). Pensadores como John Dewey já defendiam uma abordagem de ensino que valorizasse a aprendizagem pela experiência e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (Kieling; Vetromille-Castro, 2021).

Durante o século XX, outras influências significativas ajudaram a moldar as metodologias ativas. Maria Montessori, com seu método Montessori, destacou a importância

do ambiente preparado e a autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Lev Vygotsky, por sua vez, contribuiu com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que enfatiza o papel da interação social e do apoio estruturado para a aprendizagem (Vygotsky, 1978).

Na década de 1960, o educador brasileiro Paulo Freire introduziu a pedagogia crítica com sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1970). Paulo Freire criticou o modelo tradicional de educação, que ele chamou de "educação bancária", e propôs uma abordagem dialógica e participativa na qual os alunos são co-criadores do conhecimento (Freire, 1970).

Fernandes (2021) aponta, por exemplo, que John Dewey e Paulo Freire não citam o termo metodologia ativa, mas defendem a aplicação de princípios semelhantes. Assim, metodologia ativa é um conceito recente, porém com fundamentos educacionais antigos. Essa ideia é reforçada por Schlichting e Heinzle (2020) que escrevem que as metodologias ativas não são uma invenção recente, mas sim um resgate de ideias inovadoras que foram baseadas em construções históricas revisadas, reformuladas e construídas através do diálogo com outras ideias e permeiam a história da educação.

Nos últimos anos, a inovação tecnológica no Brasil tem desempenhado um papel fundamental na ampliação e diversificação das metodologias ativas. A integração de tecnologias educacionais, como a sala de aula invertida e a gamificação, tem facilitado novas formas de ensino e aprendizagem, permitindo uma experiência educacional mais dinâmica e personalizada. Pesquisas realizadas no Brasil apontam para o impacto positivo dessas inovações no engajamento e no desempenho dos estudantes (Moran, 2015; Valente *et al.*, 2020; Cordeiro *et al.*, 2022).

Atualmente, as metodologias ativas são amplamente reconhecidas e adotadas em diversas partes do mundo. A abordagem centrada no aluno, promovida por essas metodologias, está alinhada com as necessidades do século XXI que requerem habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e criatividade. Estudos recentes confirmam a eficácia dessas práticas em diversos contextos educacionais, destacando seu impacto positivo na motivação e no desempenho dos estudantes (Bishop; Verleger, 2019; Bond, 2020; De Oliveira Medeiros *et al.*, 2022).

Nos últimos anos, o avanço tecnológico propiciou outras formas de ferramentas mais amplas para a educação, estabelecendo a aprendizagem ativa como meio de competências, discernimento e metodologias para construção do conhecimento (Moran, 2015). As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo devido à sua abordagem centrada no aluno e ao seu potencial para promover uma aprendizagem mais significativa e engajada (Bacich; Moran, 2018).

2.1.2 Conceitos

As metodologias ativas envolvem diversas estratégias pedagógicas nas quais os professores desenvolvem o processo de aprendizagem de maneira flexível, inter-relacionada e dinâmica, formando alunos como protagonistas críticos e eficazes da própria aprendizagem (Moran, 2015). Chaquime e Mill (2018) descrevem essas metodologias como um conjunto de abordagens que colocam o aluno no centro do processo educacional, tornando-o o personagem principal na construção do conhecimento.

Friço Souza *et al.* (2021) reforçam essa ideia ao afirmarem que a aplicação das metodologias ativas depende das técnicas e competências dos professores que visam estimular o engajamento dos alunos nas disciplinas e incentivá-los a desenvolver competências ao longo do curso. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como resposta às necessidades contemporâneas do ensino, propondo o uso de situações-problema que incentivam o aprendizado crítico e reflexivo (Mesquita; Meneses; Ramos, 2016).

Rocha *et al.* (2023) ampliam o conceito de metodologias ativas, argumentando que elas permitem que os alunos desenvolvam métodos de aprendizagem e maximizem as possibilidades de aquisição de conhecimento por meio de experiências reais ou simuladas. Bacich e Moran (2018) complementam, ressaltando que essas metodologias enfatizam a participação efetiva dos alunos na construção do processo de aprendizagem e que, quando combinadas com modelos flexíveis e híbridos, contribuem significativamente para soluções educacionais contemporâneas.

Moraes e Castellar (2018) identificam uma variedade de estratégias que podem ser consideradas metodologias ativas, incluindo o ensino por investigação, o uso de tecnologias, teatro, aprendizagem baseada em problemas, trabalho de campo e aulas cooperativas. No entanto, as autoras alertam que essas estratégias não devem ser vistas como garantias de sucesso na aprendizagem, mas sim como ferramentas que, quando bem aplicadas, podem transformar o ensino.

A discussão sobre metodologias ativas está profundamente ligada à educação problematizadora, que se diferencia do modelo tradicional ao colocar o aluno como protagonista do processo educativo, enquanto o professor assume o papel de facilitador e incentivador na busca pelo conhecimento (Mascarelo *et al.*, 2021). Moran (2015) reforça que essas metodologias devem estar alinhadas com os objetivos educacionais e que é fundamental que os estudantes assumam uma postura proativa, envolvendo-se em atividades criativas e desafiadoras, desenvolvendo a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Oliveira e Chioratto (2017) acrescentam que não existe uma metodologia ativa superior às outras; o essencial é selecionar a abordagem que melhor se adapte aos objetivos definidos, já que o sucesso da metodologia depende da escolha apropriada para alcançar o resultado desejado. Essa flexibilidade na escolha das metodologias reflete a natureza multifacetada da aprendizagem ativa que é influenciada por diferentes teorias e construída coletivamente a partir de diversas abordagens teóricas. Embora essas abordagens compartilhem princípios orientadores comuns, elas se desenvolvem a partir de perspectivas teóricas e metodológicas distintas, conforme apontam Schlichting e Heinzle (2020).

2.1.3 Adoção de Metodologias Ativas

As instituições de educação estão continuamente buscando maneiras de modernizar o processo educativo para aumentar o engajamento dos alunos. A adoção de metodologias ativas é uma estratégia eficaz nesse sentido, pois coloca os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes (Oliveira, 2023). No entanto, como observado por Silva *et al.* (2019), ainda existem muitas lacunas na formação inicial e continuada dos docentes que precisam ser preenchidas para que essas metodologias sejam plenamente efetivas. Em seu estudo com 17 professores de escolas públicas e privadas em Pernambuco, os autores ressaltam a necessidade de formações específicas que capacitem os docentes para o uso eficaz dessas abordagens.

A adoção de metodologias ativas também enfrenta desafios no ensino superior. Santos e Castaman (2023) avaliaram a aplicação dessas metodologias por 29 professores e constataram que, embora todos já tenham testado ou implementado essas técnicas, como a aprendizagem baseada em problemas, projetos e estudo de caso, eles enfrentam dificuldades significativas. Entre os principais desafios estão a aceitação e o interesse dos alunos, o tempo necessário para o planejamento e a adaptação das técnicas ao conteúdo.

Além dos desafios relacionados ao planejamento e à adaptação das metodologias ativas apontados por Santos e Castaman (2023), o perfil dos docentes também exerce influência relevante na adoção dessas práticas pedagógicas. Nagib (2018) destaca que professores com carreiras mais longas, frequentemente, demonstram maior resistência a mudanças, refletindo dificuldade em incorporar práticas inovadoras ao ensino. Essa resistência está relacionada à formação inicial baseada em métodos tradicionais e à falta de estímulos institucionais que incentivem a atualização pedagógica.

No entanto, Nagib (2018) também ressalta que professores mais experientes podem utilizar os saberes acumulados, ao longo de suas trajetórias profissionais, para integrar práticas diferenciadas, mesmo que de forma não estruturada. Essa experiência acumulada é um recurso valioso que pode ser potencializado por meio de programas de formação continuada voltados para a implementação de metodologias ativas. Alinhar a prática docente às demandas educacionais contemporâneas requer esforço conjunto entre instituições de ensino e docentes, promovendo uma formação que permita superar resistências e consolidar essas práticas em diversos contextos educacionais.

Além disso, Araújo *et al.* (2015) destacam que a prática docente é influenciada por fatores como o tempo de carreira e o suporte institucional oferecido aos professores. Em fases mais avançadas da carreira, alguns professores podem enfrentar desafios relacionados ao desgaste e ao distanciamento do ambiente escolar, o que pode dificultar sua disposição para adotar práticas inovadoras. Esses desafios estão constantemente associados a um modelo de formação inicial voltado para métodos tradicionais e à ausência de estímulos institucionais que promovam a atualização pedagógica.

Marques *et al.* (2021), em uma revisão sistemática sobre metodologias ativas, destacam o crescimento do interesse acadêmico em metodologias ativas, especialmente após 2015, consolidando-se como um tema de grande relevância contemporânea. O estudo identificou que as áreas de saúde, como medicina, enfermagem e odontologia, são as que mais adotam essas metodologias, demonstrando sua eficácia em promover um aprendizado mais dinâmico e centrado no aluno. Além disso, o artigo sugere que professores utilizem uma diversidade de métodos para atender diferentes estilos de aprendizagem, proporcionando experiências educacionais mais inclusivas e eficazes. No entanto, os autores observam que áreas como as ciências gerenciais ainda carecem de maior exploração no uso de metodologias ativas, o que abre caminhos para novas pesquisas focadas em integrar essas práticas a cursos como Administração e Licenciaturas, ampliando seu impacto para diferentes contextos educacionais.

Cunha *et al.* (2024) reforçam esse panorama ao destacarem o crescimento substancial das pesquisas sobre metodologias ativas entre 2017 e 2021, evidenciando o interesse crescente pelo tema. A análise aponta que a maior prevalência de estudos ocorre nas áreas de Ciências da Saúde, seguidas por Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Essa distribuição demonstra que, apesar da expansão do uso das metodologias ativas, sua aplicação ainda é concentrada em áreas específicas, deixando espaço para investigações e práticas em outros contextos educacionais. Isso ressalta a necessidade de aprofundar a pesquisa e fomentar

a adoção dessas abordagens em áreas menos exploradas, promovendo maior diversidade e inclusão pedagógica.

Além disso, a formação dos futuros docentes também é uma questão crítica. Quintas e Morais (2023) analisaram a matriz curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia e verificaram que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apontem para a importância das metodologias ativas, essas disciplinas deveriam ser oferecidas desde o início da graduação. Tal mudança permitiria que os futuros professores trabalhassem com essas metodologias ao longo de todo o curso, resultando em melhor compreensão e aplicação delas em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Suzuki e Fries (2023) ressaltam que, apesar da ampla difusão das metodologias ativas no ensino superior, ainda há uma necessidade crescente de que os docentes desenvolvam, além do conhecimento teórico, habilidades práticas como o trabalho em grupo, resiliência e a capacidade de buscar soluções para os desafios educacionais. Essas competências são fundamentais para que os professores possam implementar, com sucesso, as metodologias ativas e enfrentar as complexidades do ensino contemporâneo.

2.1.4 Modalidades

As metodologias ativas têm se revelado cada vez mais eficazes na promoção de uma educação mais dinâmica e participativa (Batista; Cunha, 2021; Marques *et al.*, 2021; Valença, 2023). Diversas metodologias ativas podem ser implementadas em sala de aula para enriquecer o processo de aprendizagem, e a escolha da mais adequada pode variar conforme os objetivos educacionais e o contexto específico (Marques *et al.*, 2021). Dado que cada aluno possui um estilo de aprendizagem único, é essencial que os docentes selecionem métodos variados para permitir que todos se adaptem às novas abordagens e adquiram conhecimentos de forma prática (Bacich; Moran, 2018).

Há diversas metodologias ativas que podem promover a construção de novas aprendizagens pelos alunos. A seguir, serão apresentados exemplos de abordagens que podem ser adotadas para criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de competências.

2.1.4.1 Uso da Arte

A categoria “Uso da Arte”, de acordo com Leal *et al.* (2017), é responsável por

incorporar elementos imaginários e lúdicos no processo de construção do conhecimento dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão. Dentro dessa categoria, os autores incluíram as seguintes metodologias: *storytelling*, dramatização, *roleplay* e filmes.

- *Storytelling*: metodologia baseada na estratégia de contar histórias de forma envolvente e cativante, sejam elas fictícias ou baseadas em eventos reais, para fins de ensino, visa captar a atenção dos estudantes através do envolvimento narrativo, estimulando a motivação para aprender e despertando emoções que ampliem o engajamento com o conteúdo apresentado (Marques *et al.*, 2017).

- Dramatização: estratégia de ensino para desenvolver habilidades por meio da realização de atividades em situações parecidas às que seriam realizadas na vida real (Medeiros; Queiroz, 2017). Para os autores, a dramatização, ao ser utilizada como método de aprendizagem, promove a espontaneidade nos alunos e docentes, além de proporcionar aos estudantes a oportunidade de lidar com situações reais que envolvam desafios e resolução de problemas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

- *Roleplay*: refere-se a um tipo de jogo de interpretação de papéis no qual os participantes assumem personagens fictícios e interagem entre si dentro de um cenário predeterminado (Souza; Casa Nova, 2017). As autoras destacam que há vantagens no uso dessa estratégia para os alunos e professores. São elas: aumento do interesse, compreensão e integração dos alunos com o assunto abordado e atuação ativa dos alunos na construção de conhecimento.

- Filme: é a última estratégia de ensino categorizada como “uso da arte”. Colauto *et al.* (2017) apontam a estratégia de filmes como uma estratégia lúdica que envolve a inserção de filmes ou trechos de filmes como recurso pedagógico em sala de aula. De acordo com os autores, isso pode trazer diversos benefícios aos estudantes como a formação de um ritmo próprio no processo de aprendizagem.

2.1.4.2 Estratégias Baseadas em Exposição

A categoria “estratégias baseadas em exposição” engloba estratégias projetadas de maneira que os estudantes não sejam meros receptores passivos do conhecimento, mas se envolvam ativamente na construção do seu aprendizado (Leal *et al.*, 2017). Dentro dessa categoria, os autores abrangeram as seguintes metodologias: aula expositiva dialogada, seminários e sala de aula invertida.

- Aula expositiva dialogada: segundo Coimbra (2017), é um método de ensino no qual tanto o

estudante quanto o professor estão envolvidos no processo de aprendizagem. Para a autora, nesse tipo de aula, a transferência de conhecimento, experiências e diálogo entre as partes são componentes essenciais.

- Seminário: estratégia de ensino que consiste em uma metodologia de aprendizagem baseada na discussão e reflexão de temas e ideias que podem ser apresentados por um ou mais estudantes perante a coordenação do professor (Malusá *et al.*, 2017). A realização de um seminário, conforme apontado pelos autores, exige o desenvolvimento de certas habilidades como: interligar os diferentes temas e pessoas envolvidas; elaborar planos de ensino que incluam outras atividades além das aulas tradicionais; atuar como estrategista do ensino, mediando e coordenando todas essas práticas que ocorrem simultaneamente.

- Sala de aula invertida: também conhecida como *flipped classroom*, consiste na metodologia em que os alunos estudam os conteúdos teóricos em casa, por meio de materiais disponibilizados pelo professor, como vídeos e outros recursos, e as aulas presenciais são utilizadas para atividades práticas com a mediação do professor na explanação de conceitos que ainda não ficaram claros (Bergmann; Sams, 2016). Vendramini e Lima (2020) afirmam que a sala de aula invertida é um modelo de ensino híbrido, pois combina atividades feitas a distância com atividades realizadas presencialmente. Essa estratégia não foi incluída na construção inicial das categorias de metodologias ativas proposta por Leal *et al.* (2017), porém esse estudo considera relevante, visto que, mesmo se utilizando de vídeos, o professor desempenha um papel crucial ao adaptar o material, contextualizá-lo, responder às perguntas dos alunos e garantir o aprendizado efetivo.

2.1.4.3 Problematização

A categoria “problematização”, segundo Leal *et al.* (2017), agrupa estratégias pedagógicas que envolvem a apresentação de problemas reais ou simulados com o objetivo de produzir nos alunos o senso crítico e a capacidade de tomar decisões. Dentro dessa categoria, os autores incluem as seguintes metodologias: *problem based learning* (PBL) e método do caso.

- *Problem based learning* (PBL): também conhecida como aprendizagem baseada em problemas (ABP), é uma abordagem educacional em que os estudantes são guiados para resolver problemas do mundo real através de discussões em grupo. Em vez de receber informações passivamente dos professores, os estudantes são envolvidos em discussões ativas e são encorajados a buscar informações relevantes para resolver os problemas apresentados (Soares *et al.*, 2017). Para os autores, isso os ajuda a desenvolver habilidades de pensamento

crítico, trabalho em equipe e resolução de problemas, além de promover um aprendizado mais profundo.

- Método de caso: é uma metodologia ativa que envolve os estudantes como participantes ativos no processo de aprendizagem, desafiando-os a analisar e resolver problemas do mundo real por meio da discussão de casos específicos, incentivando a participação ativa dos mesmos. Esse envolvimento ativo e participativo dos alunos, no processo de aprendizagem, é considerado mais efetivo e engajador, permitindo que eles desenvolvam habilidades de pensamento crítico, criatividade, tomada de decisão e trabalho em equipe (Leal *et al.*, 2017).

2.1.4.4 Dinâmicas

A categoria “Dinâmicas” é responsável por reunir técnicas utilizadas para promover a interação entre os estudantes e estimular suas habilidades de comunicação e relação interpessoal (Leal *et al.*, 2017). Dentro dessa categoria, os autores agrupam as seguintes metodologias ativas: grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO), painel integrado e debate.

- Grupo de verbalização/grupo de observação (GVGO): é uma das técnicas relacionadas à dinâmica de grupo e envolve a análise de um determinado assunto. É coordenada pelo docente e os estudantes são divididos em dois grupos: o Grupo de Verbalização (GV) e o Grupo de Observação (GO) (Oliveira; Campos, 2017). Segundo os autores, essa metodologia incentiva a participação ativa dos alunos, promovendo a troca e a construção do conhecimento, desenvolvimento da argumentação, do autocontrole e da habilidade de reproduzir a interação social criativa.

- Painel integrado (PI): é uma abordagem de trabalho em grupo que enfatiza a interação interpessoal e a troca de conhecimento entre os integrantes. Significa que o trabalho é realizado em equipe, com todas as pessoas envolvidas contribuindo ativamente e compartilhando suas ideias, conhecimentos e experiências. Esta abordagem contribui para incentivar a colaboração, a comunicação aberta e o diálogo entre os membros da equipe (Camargo; Oliveira, 2017).

- Debate: é a última metodologia categorizada como dinâmica. Moura *et al.* (2017) referem-se ao debate como uma troca de ideias, opiniões ou argumentos entre duas ou mais pessoas que possuem perspectivas diferentes sobre um tema controverso. Para os autores, o objetivo dessa metodologia é incentivar os estudantes a desenvolverem habilidades de argumentação embasadas em evidências, bem como habilidades de contra argumentação, capacidade de pensamento ágil a fim de promover autoconfiança e aceitar opiniões divergentes.

2.2 CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A cultura pedagógica brasileira é fortemente influenciada pela noção de ordem e sistema desenvolvida na Universidade de Paris, no século XVI, quando a pedagogização dos conhecimentos buscava disciplinar os conteúdos ensinados. Esse método incluiu práticas como a divisão dos alunos por nível de conhecimento, a estruturação do currículo em bases gramaticais e a implementação de um rígido regime de internato. A estrutura organizativa dos colégios de Paris, iniciada com a Casa de Sorbon, em 1257, marcou uma nova era na educação, com professores e alunos sob estrito controle disciplinar. Essa abordagem, que enfatizava a ordem e o método, se tornou hegemônica e influenciou profundamente o modelo de ensino, promovendo uma progressão sistemática e detalhada dos conhecimentos, transformando a pedagogia parisiense em um modelo civilizatório de escola para todos (Ó; Vallera, 2021).

Os autores afirmam, ainda, que a Companhia de Jesus, fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderada por Inácio de Loiola, desempenhou um papel crucial na formação do sistema educacional global e, particularmente, no Brasil. Desde sua chegada ao país, em 1549, os jesuítas implementaram um modelo educacional baseado no *Ratio Studiorum* (em português: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), um manual detalhado que regulava a administração escolar, o currículo, a metodologia de ensino e a avaliação.

Segundo Pimenta, Cover e Jesus (2022), esse sistema visava não apenas a formação acadêmica, mas também a doutrinação religiosa, moldando a educação brasileira, até meados do século XX. O *Ratio Studiorum*, criado em 1599, estruturava a pedagogia jesuíta com precisão e tornou-se um modelo influente, conhecido como “pedagogia jesuítica” ou “pedagogia tradicional católica”. Este modelo integrava aspectos práticos, metodológicos, morais e místicos na formação dos alunos, configurando a base para a formação docente no Brasil. A educação jesuíta era centrada na combinação de fé e ciência, buscando a formação integral dos alunos através de uma educação sistemática e rígida.

Ó e Vallera (2021) ressaltam que o sucesso dos jesuítas foi impulsionado pela sua habilidade de incorporar e transformar o modelo educacional europeu, estabelecendo uma educação que enfatizava a escrita e o método como elementos centrais. Esse enfoque resultou em uma cultura educacional intensiva e disciplinada na qual a escrita não apenas documentava o conhecimento, mas também moldava a conduta dos alunos. A Companhia de Jesus desenvolveu um sistema pedagógico que enfatizava a memorização e a repetição, contrastando com o ensino humanista da época que era mais voltado para a erudição e a reflexão crítica.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, o modelo educacional foi interrompido temporariamente, todavia a influência dos colégios jesuítas e sua contribuição para a formação docente e a educação no Brasil perduraram. O legado dos jesuítas é visível na estruturação das instituições de educação e na formação dos professores, refletindo a duradoura influência da pedagogia jesuítica na educação global (Ó & Vallera, 2021; Pimenta *et al.*, 2022).

No início do século XIX, período de lutas pela independência do Brasil ocorrida em 1822, surgiram as “escolas de primeiras letras” sob responsabilidade pública, seguindo o modelo europeu de Escolas Normais para formação de professores. A primeira Escola Normal foi criada em 1835 e prevaleceu até 1971, quando a Lei nº 5.692/71 as substituiu pelo curso de segundo grau com habilitação profissional (Habilitação Específica para o Magistério) (Pimenta; Cover; Jesus, 2022).

Em 1931, o Decreto-lei nº 19.852 estabeleceu a formação de pedagogos ao organizar a Universidade do Rio de Janeiro, no contexto das mudanças promovidas pela Reforma Francisco Campos na educação nacional. Os pioneiros da educação acreditavam que a formação superior para professores poderia oferecer uma crítica construtiva à educação tradicional dominante na época (Regly, 2021).

Em 1937, durante o Estado Novo, na segunda fase da Era Vargas (1937-1945), o presidente Getúlio Vargas adotou uma política ditatorial e autoritária que impactou todas as áreas da sociedade brasileira, incluindo a educação. Essa mudança foi marcada pela ênfase nos ideais da Escola Nova e pela imposição de uma universidade padrão para todo o país, resultado do Projeto da Universidade do Brasil (UB) criado, em 1937, pelo ministro da educação Gustavo Capanema. Nesse contexto, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras tornou-se o modelo para a formação de professores no Brasil (Regly, 2021).

O Curso de Pedagogia, no Brasil, foi instituído pelo Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, formando a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia (com o Curso de Filosofia), Ciências (com Cursos de Química, Física, Matemática, História Natural, Ciências Sociais, História e Geografia), Letras (com Cursos de Letras Neolatinas, Letras Clássicas e Letras Anglo-germânicas) e Pedagogia (que integrava o Curso de Pedagogia e a seção especial de Didática) (Alves Fiorin; Ferreira, 2013; Medeiros *et al.*, 2021).

O Curso de Pedagogia, criado na Faculdade Nacional de Filosofia, inicialmente visava formar técnicos em educação para atuação em diversos setores educacionais e no Ministério da

Educação. A faculdade tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados em várias áreas, incluindo a pedagógica, seguindo a Fórmula “3+1”. Nessa estrutura, a formação de professores ocorria após três anos de graduação seguidos por um ano na seção de didática para obter o grau de licenciado. Assim, o estudante se formava bacharel nos primeiros três anos e, após concluir o curso de didática, recebia o diploma de licenciado nas disciplinas do curso de bacharelado. A formação docente qualificava professores para o antigo Ensino Secundário, equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio atuais (Alves Fiorin; Ferreira, 2013; Medeiros *et al.*, 2021; Regly, 2021; Pimenta; Cover; Jesus, 2022).

No início dos anos 60, houve uma revisão da formação educacional. Em 1962, após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024/61), o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou o Parecer nº 251, elaborado por Valnir Chagas, para alinhar-se às novas diretrizes, estabelecendo um novo currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia. O referido parecer definiu o perfil do profissional da pedagogia de forma genérica, abordando apenas a formação e não a atuação. Embora tenha sido proposto para repensar a formação de professores do ensino primário no Curso de Pedagogia, essa ideia não avançou (Alves Fiorin; Ferreira, 2013; Medeiros *et al.*, 2021; Regly, 2021).

No final dos anos 60, com a chegada do Regime Militar após o golpe de 1964, a educação nacional e a formação do pedagogo sofreram mudanças significativas. O regime militar estabeleceu atos institucionais e a Constituição de 1967, implantando a ditadura e introduzindo uma nova ideologia tecnicista nas propostas educacionais, voltadas para o progresso e desenvolvimento do país. A Lei nº 5.540/68, parte da Reforma Universitária Brasileira (RUB), foi um marco importante para o reconhecimento do pedagogo, estabelecendo normas para o ensino superior e reconhecendo a necessidade de formação superior para profissionais envolvidos na educação, incluindo a formação de professores e funções administrativas e pedagógicas nas escolas (Regly, 2021).

Nesse contexto, o curso de Pedagogia passou por mudanças significativas, especialmente com a sua reconfiguração como um curso de licenciatura, substituindo a graduação em bacharelado. O Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, junto com a Resolução CFE nº 2/69, introduziu um novo currículo mínimo e definiu a duração do curso. Esse Parecer era mais detalhado que o anterior, referenciando documentos legais como o Decreto-lei nº 1.190/39 e a Lei Orgânica da época, e incorporando interesses de classes socioeconômicas mais baixas. A nova regulamentação criou habilitações específicas em áreas como Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério para o Ensino Normal. Com essas mudanças, o curso de Pedagogia visava formar profissionais capazes de atuar tanto como

professores quanto como especialistas em educação, com a liberdade de escolher suas áreas de atuação (Medeiros *et al.*, 2021; Regly, 2021).

No final dos anos 70 e início dos 80, surgiu um movimento para reformular o curso de Pedagogia, liderado por professores e IES (Instituições de Educação Superior). O movimento enfatizava a importância de colocar a docência como o foco central dos cursos de licenciatura, incluindo a Graduação em Pedagogia. O objetivo era formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, além de profissionais para a gestão de processos educativos. A proposta era que a licenciatura desenvolvesse a formação do profissional da Educação como um todo, e não apenas o professor (Medeiros *et al.*, 2021).

A fim de estabelecer alguns parâmetros de discussão, o Parecer CFE nº 161/86 surgiu para orientar a reformulação do Curso de Pedagogia, propondo que a docência fosse o núcleo central da formação de licenciados e pedagogos. No entanto, o parecer não definiu claramente os caminhos a serem seguidos pelos formadores e formandos, apenas refletiu a abertura do debate sobre a formação do pedagogo no Brasil (Regly, 2021).

O modelo de formação no Curso de Pedagogia, que incluía habilitações específicas, persistiu por quase três décadas. A mudança significativa ocorreu com a publicação da atual LDB (Lei nº 9.394/96) que rompeu com esse modelo. Embora a LDB tenha avançado ao permitir que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil fossem formados no Ensino Superior, ela ainda permitia que essa formação ocorresse tanto na Licenciatura em Pedagogia quanto no Curso Normal Superior (Medeiros *et al.*, 2021).

Iniciados nos anos 1990, debates sobre a identidade e a função do Curso de Pedagogia intensificaram-se, buscando superar as fragilidades da Resolução nº 02/1969. Dois grupos de educadores emergiram: um defendia a pedagogia como um campo teórico-científico próprio para a atuação em diversos espaços educacionais, enquanto o outro via a pedagogia principalmente como um curso de licenciatura voltado para a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de gestão educacional. O segundo grupo, representado pela Associação Nacional dos Profissionais da Educação (Anfope), prevaleceu e influenciou a Resolução nº 02/2006, que estabeleceu o Curso de Pedagogia com foco na formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão educacional na Educação Básica (Pimenta; Cover; Jesus, 2022).

Os autores afirmam, ainda, que, em 2022, a Pedagogia era o curso com o maior número de estudantes na educação superior brasileira. Desde a promulgação das DCN, em 2006, caracteriza-se como uma licenciatura voltada para a formação de professores para a Educação

Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além da docência, o curso prepara gestores educacionais para cargos como direção escolar e coordenação pedagógica, bem como para atuar em espaços educacionais não escolares. A alta demanda pelo curso é explicada pela necessidade de um grande número de professores para as etapas iniciais da escolarização.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia foram consolidadas após um extenso período de consultas e debates. Esse processo envolveu a apresentação de experiências e propostas inovadoras, avaliações institucionais, resultados acadêmicos relacionados à formação inicial e continuada de professores, além de análises das práticas docentes e das lacunas observadas nas instituições escolares (Conselho Nacional de Educação, 2005). O debate intensificou-se especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), publicou o Edital nº 4/1997. Este edital convocava as IES a apresentarem propostas para novas diretrizes curriculares, abordando aspectos como o perfil dos egressos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágios e atividades práticas (Ministério da Educação e do Desporto, 1997).

Essas diretrizes foram concebidas como referências flexíveis para que as IES organizassem seus programas de formação, privilegiando a definição de áreas de conhecimento ao invés de delimitar disciplinas específicas e cargas horárias. O amplo processo de elaboração permitiu que a comunidade acadêmica, sociedades científicas, associações profissionais e outras entidades educacionais contribuíssem com mais de mil propostas ao MEC. Como resultado, as DCN para o curso de Pedagogia foram aprovadas, consolidando-se em um marco para a formação de profissionais da educação (Aguiar *et al.*, 2006). Contudo, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que formalizou essas diretrizes, não foi consenso entre os educadores, gerando debates sobre a concepção de formação do pedagogo (Saviani, 2008).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece um campo de atuação abrangente para o pedagogo, permitindo que este atue como docente, pesquisador e gestor em ambientes escolares e não escolares (Lima, 2023). Essa normativa determinou o caráter de licenciatura do curso, unificando as diversas matrizes formativas existentes (Assis, 2007). Além disso, conferiu maior relevância à prática pedagógica, descrita no Artigo 5º como um componente essencial para o desenvolvimento de aptidões que integram princípios, valores e atividades específicas.

O Artigo 7º da mesma resolução definiu uma carga horária mínima de 3.200 horas para o curso de Licenciatura em Pedagogia, divididas entre 2.800 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas. Essa organização reforça a prática como elemento central do currículo, permitindo que os estudantes se envolvam em experiências diversas, como iniciação científica, extensão e monitoria. Por outro lado, a Resolução CNE/CEB nº 2/2015 revisou essa distribuição, introduzindo 400 horas de práticas como componente curricular, além de manter 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades teórico-práticas. Essa atualização visou alinhar o curso aos princípios de uma base comum nacional para a formação de todos os profissionais da educação (Jeffrey *et al.*, 2016; Silva; Ortigão, 2020).

O Artigo 8º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 detalha a integralização dos estudos no curso de Pedagogia, enfatizando a importância de disciplinas e seminários teóricos que fundamentem práticas pedagógicas, gestão e avaliação de projetos educacionais. Destaca ainda a relevância de práticas de docência e gestão, permitindo que os licenciandos participem de atividades educativas e de gestão de projetos em diferentes contextos. Além disso, o artigo menciona atividades complementares, como monitoria, iniciação científica, extensão e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, orientadas pelo corpo docente e vinculadas aos conteúdos teóricos. Por fim, reforça a importância dos estágios curriculares, priorizando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas contemplando outras modalidades de ensino

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE ESTUDO

A presente pesquisa, no que tange à abordagem do problema, caracterizou-se como um estudo qualitativo básico. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de analisar como as metodologias ativas são adotadas pelo corpo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes - *Campus* Itapina. Segundo Creswell e Poth (2018), a pesquisa qualitativa é um método de investigação que se concentra em entender fenômenos complexos a partir das perspectivas dos participantes, explorando experiências, comportamentos e interações em seu contexto natural proporcionando uma compreensão detalhada e rica das experiências dos participantes.

Guerra *et al.* (2022) explicam que este tipo de pesquisa se destaca por sua capacidade de explorar aspectos subjetivos e sutis que números sozinhos não conseguem captar, exigindo rigor para garantir a eficácia das técnicas e a qualidade das pesquisas. Afirmam, ainda, que a pesquisa qualitativa é utilizada em diversas áreas do conhecimento e tem apresentado importância crescente.

Quanto ao objetivo da pesquisa, trata-se de uma pesquisa descritiva que busca descrever características de um fenômeno de forma sistemática e precisa (Gray, 2011). Ao invés de investigar causas ou efeitos, a pesquisa descritiva foca em “o que é” no presente, fornecendo uma imagem detalhada de situações, eventos ou comportamentos. Este tipo de pesquisa pode utilizar diversas técnicas de coleta de dados, como observações, pesquisa documental e entrevistas, e é essencial para obter uma compreensão detalhada e factual de um contexto específico.

O estudo iniciou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, metodologia esta que envolve a coleta e análise de informações de fontes publicadas, como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e outros documentos relevantes. O objetivo é revisar o que já foi publicado sobre um determinado assunto, identificar lacunas no conhecimento e construir uma base teórica que sustentará a pesquisa atual (Lakatos; Marconi, 2019).

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como descritiva e de natureza qualitativa e teve como *locus* o Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus* Itapina que oferece o curso de Pedagogia na modalidade presencial. A amostra foi composta por 13 professores(as) formadores(as) que atuam no curso de Pedagogia dessa instituição.

3.2 CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) é uma autarquia federal criada em 2008 pela fusão das Escolas Agrotécnicas Federais e do Centro Federal de Educação Tecnológica. Com uma trajetória de excelência, o Ifes dedica-se à promoção de educação pública, gratuita e de qualidade, alicerçando-se nos pilares de ensino, pesquisa e extensão. Sua oferta educacional abrange níveis que vão desde a qualificação profissional até a pós-graduação *stricto sensu*, incluindo cursos técnicos e de curta duração (Ifes, 2024).

Dentre os diversos cursos ofertados pela instituição, destaca-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Este curso tem como objetivo formar professores com uma base teórica sólida e conhecimentos sociopolíticos e filosóficos, capacitando-os a atuar em instituições educacionais de forma a promover o desenvolvimento humano, a inclusão social e a valorização das identidades de minorias. Além disso, busca contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, preparando os egressos para gerenciar processos de ensino e aprendizagem com comprometimento ético e social (Ifes, 2017).

O curso de Pedagogia é ofertado em três *campi*: Ibatiba, Itapina e Vila Velha. O *Campus* Itapina é o mais antigo entre eles, tendo sido autorizado pela Resolução do Conselho Superior nº 55, de 15 de dezembro de 2014. Reconhecido pelo Ministério da Educação por meio da Portaria MEC nº 216, de 10 de março de 2021, o curso teve seu reconhecimento renovado pela Portaria MEC nº 152, de 21 de junho de 2023. Esta trajetória reflete o compromisso do *campus* com a formação de profissionais capazes de articular teoria e prática, promovendo a humanização e a cidadania em seus contextos de atuação (Ifes, 2024).

O *Campus* Itapina, caracterizado como o campo de pesquisa deste estudo, destaca-se por sua relevância histórica e papel significativo na educação regional. Fundado em 1956, é o mais antigo entre os *campi* do Ifes a ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia. O *campus* tornou-se uma referência na Região Noroeste do Espírito Santo, promovendo educação pública, gratuita e de qualidade. Com mais de seis décadas, consolidou-se na oferta de formação técnica, graduação e pós-graduação, destacando-se por uma proposta educativa abrangente que integra aspectos tecnológicos, humanísticos, ambientais, científicos, econômicos e sociais (Ifes, 2017).

A Licenciatura em Pedagogia oferecida pelo *campus* é uma graduação presencial voltada para a formação de professores com uma base teórico-científica sólida. Esta formação abrange conhecimentos de áreas como Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. O curso enfatiza a integração entre teoria e prática, preparando os

futuros pedagogos para atuar em ambientes escolares e não escolares, promovendo o desenvolvimento humano, a inclusão social e a valorização das minorias (Ifes, 2024).

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes Itapina é estruturado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conforme descrito em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A análise do PPC permitiu compreender a organização curricular e a ênfase dada à formação inicial dos pedagogos. O curso apresenta um total de 3.400 horas, incluindo 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas destinadas a atividades acadêmico-científicas e culturais (Ifes, 2017).

Contudo, o PPC não parece priorizar, explicitamente, a integração de metodologias ativas como estratégia pedagógica transversal. Embora isso não seja um requisito direto das DCNs, a inclusão dessas metodologias no currículo poderia representar um diferencial importante para atender às demandas contemporâneas mencionadas nas diretrizes, como a promoção da autonomia, do protagonismo dos alunos e da inovação no processo ensino-aprendizagem..

O foco desta pesquisa é analisar como as metodologias ativas são adotadas pelo corpo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Itapina. Esse tema é de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, pois as metodologias ativas colocam os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, promovendo aprendizado mais dinâmico, significativo e alinhado às exigências atuais.

O objeto específico da pesquisa são os docentes do curso, analisando suas práticas pedagógicas e a forma como utilizam (ou não) as metodologias ativas em suas aulas. Esta investigação busca identificar o conhecimento e a formação dos professores sobre metodologias ativas, os desafios enfrentados, as estratégias adotadas, as motivações e os resultados obtidos com o uso dessas práticas, contribuindo para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-*Campus* Itapina.

3.3 COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Os sujeitos de pesquisa deste estudo são 14 docentes que atuaram no curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Itapina, durante o semestre de 2024/1, dentre eles 13 participaram da pesquisa. Entre os entrevistados estava o coordenador do curso cuja participação foi relevante para ampliar a compreensão das práticas pedagógicas adotadas no

contexto investigado. Uma docente substituta foi excluída da entrevista, pois encerrou sua atuação antes do período de coleta de dados.

Os participantes do estudo foram selecionados com base na experiência direta dos docentes com o curso e no potencial de suas contribuições para a compreensão do uso de metodologias ativas no contexto educacional investigado. A escolha priorizou professores em exercício no momento da pesquisa, garantindo maior proximidade com as práticas pedagógicas contemporâneas, além de considerar o período limitado para a realização do estudo. Conforme Tracy (2020), a seleção intencional de participantes em pesquisas qualitativas é essencial para obter dados ricos e significativos, permitindo explorar práticas e desafios específicos do cenário investigado.

As fontes de dados primárias foram os docentes, e as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas de forma presencial e *on-line*, conforme a disponibilidade dos participantes e foram gravadas, mediante consentimento dos entrevistados, para transcrição e análise.

Esse tipo de entrevista permite uma exploração flexível dos temas de interesse, possibilitando que os entrevistados expressem suas opiniões e experiências de maneira livre, ao mesmo tempo em que direciona a conversa para aspectos específicos relacionados às metodologias ativas. Conforme Jamshed (2014), as entrevistas semiestruturadas são um método de coleta de dados onde o pesquisador utiliza um roteiro de perguntas abertas para guiar a conversa, mas permite flexibilidade para explorar tópicos adicionais conforme surgem durante a entrevista, sendo eficazes para obter respostas detalhadas e significativas permitindo uma análise mais profunda dos pontos de vista dos participantes. Essa abordagem é ideal para:

- **Explorar pontos de vista:** permite que os docentes expressem suas opiniões e experiências em relação às metodologias ativas, proporcionando *insights* profundos sobre suas práticas e motivações.
- **Flexibilidade:** oferece a liberdade para seguir novas direções na conversa, permitindo compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos investigados.
- **Detalhamento:** facilita a coleta de informações detalhadas sobre o uso, desafios e benefícios das metodologias ativas, alinhando-se ao objetivo da pesquisa de identificar práticas e motivações dos docentes.

O roteiro da entrevista abordou os seguintes tópicos:

- Conhecimento sobre metodologias ativas;
- Utilização de metodologias ativas em sala de aula;

- Motivação para utilizar ou não metodologias ativas;
- Exemplos de metodologias ativas mais frequentemente utilizadas;
- Avaliação dos resultados obtidos com o uso dessas metodologias;
- Desafios enfrentados na implementação de metodologias ativas;
- Qualificação docente e formação em metodologias ativas.

Como informado anteriormente foram realizadas entrevistas e para tanto foi seguido um roteiro de perguntas (Anexo 1) que foram divididas, em blocos, da seguinte forma:

a) Identificação

O bloco inicial das entrevistas, dedicado à identificação dos participantes, inclui informações como nome, idade, sexo, local de nascimento, estado civil, número de filhos, trajetória educacional, trajetória profissional, instituição de trabalho, tempo na instituição, cargo ocupado, tempo no cargo e projetos pessoais e profissionais. Esse momento inicial é uma estratégia amplamente reconhecida na literatura como fundamental para criar um ambiente confortável e estabelecer uma relação de confiança e empatia entre o entrevistador e o entrevistado. Fontana & Frey (2005) destacam que essa relação é essencial para criar um ambiente de confiança e respeito, o que contribui para a qualidade e profundidade das respostas obtidas. Jamshed (2014) enfatiza que, em entrevistas semiestruturadas, começar com questões simples e diretas permite reduzir a ansiedade inicial do participante, criando uma dinâmica mais fluida e colaborativa. Esse momento inicial é particularmente importante em contextos qualitativos nos quais as respostas ricas e detalhadas dependem de uma atmosfera de segurança e empatia.

b) Conhecimento e formação dos docentes sobre metodologias ativas

Nesse bloco, foram questionados o conhecimento dos docentes acerca do que são metodologias ativas de aprendizagem, a participação destes em formação que envolvesse o tema metodologias ativas e o contato deles com metodologias ativas durante a própria graduação.

c) Motivação dos professores para a utilização ou não de metodologias ativas

O intuito desse bloco foi verificar a utilização de metodologias ativas na prática docente, os fatores de influência para utilização (ou não) de metodologias ativas na prática docente e se

o docente entrevistado define os objetivos de aprendizagem e escolhe as metodologias que estejam alinhadas com esses objetivos;

- d) Disciplinas nas quais são utilizadas metodologias ativas e tipos de metodologias mais utilizados

Esse bloco priorizou verificar quais as disciplinas lecionadas pelo docente em 2024/1 e em quais delas foram utilizadas metodologias ativas. Além disso, buscou-se verificar que tipo de metodologias ativas foram utilizadas e com qual frequência.

- e) Desafios enfrentados na implementação de metodologias ativas e resultados obtidos com o uso das mesmas

Este bloco buscou compreender a relação entre os desafios e os benefícios das metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando as percepções e experiências dos professores entrevistados. Além disso, teve como objetivo identificar os benefícios que as metodologias ativas podem proporcionar aos alunos em sala de aula, as facilidades e dificuldades enfrentadas na adoção dessas práticas pedagógicas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-Campus Itapina.

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esse processo foi conduzido em três etapas principais: (i) pré-análise, com a leitura flutuante do material transcrito; (ii) exploração do material, em que foram identificadas unidades de significado ligadas aos objetivos da pesquisa; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, em que essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas como: conhecimento prévio sobre metodologias ativas, motivações para uso, desafios enfrentados e percepções sobre os resultados obtidos. As categorias foram definidas a partir dos objetivos específicos do estudo, mas também considerando aspectos emergentes das falas dos participantes. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado e a sistematização das informações para posterior discussão à luz do referencial teórico.

Os entrevistados foram nomeados nos resultados como (D1, D2..... D13). A pesquisa seguiu as diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas envolvendo seres humanos. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a voluntariedade de sua participação, o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. Um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado por cada participante antes do início das entrevistas, conforme Apêndice A.

4. RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos com base nas análises dos dados coletados por meio de entrevistas, conforme descrito na metodologia. Os resultados são organizados de acordo com a divisão em blocos apresentada na metodologia e detalhada no Apêndice A.

4.1 IDENTIFICAÇÃO

Dos 13 docentes participantes 7 (54%) são mulheres e 6 (46%) homens. Com relação à faixa etária, 1 (8%) está na faixa de 30 a 40 anos; 9 (68%) de 41 a 50 anos; 1 (8%) de 51 a 60 anos e 2 (16%) acima de 60 anos.

Tabela 1 : *Perfil profissional dos docentes entrevistados*

| Docente | Trajetória educacional | Trajetória profissional | Tempo na instituição | Tempo no cargo |
|---------|---|-------------------------|----------------------|----------------|
| 1 | Faculdade na Ufes | Docente há 28 anos | 14 anos | 14 anos |
| 2 | Formada em Educação Física, especialização em psicopedagogia e mestrado em promoção da saúde | Docente há 24 anos | 4,5 anos | 4,5 anos |
| 3 | Formado em História com mestrado em administração e economia e doutorado | Docente há 46 anos | 32 anos | 32 anos |
| 4 | Formado em Ciências Sociais e Mestrado em Sociologia Política | Docente há 22 Anos | 5 meses | 5 meses |
| 5 | Formada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação | Docente há 24 anos | 7 anos | 7 anos |
| 6 | Formado e licenciado em Filosofia. Especialização em Metodologia do Ensino Religioso, Mestrado em Ciência das Religiões e Doutorado em Educação | Docente há 15 anos | 7 anos | 7 anos |
| 7 | Formada em Pedagogia | Docente há 35 anos | 15 anos | 15 anos |
| 8 | Mestranda em Educação | - | 5 meses | 5 meses |
| 9 | Formada em Ciências Sociais e Pedagogia, especialização em Educação Inclusiva | Docente há 19 anos | 6 meses | 6 meses |
| 10 | Formada em Pedagogia, artes e licenciatura em artes visuais. Mestrado em Educação e em Ensino de Ciências e Matemática e doutorado em Educação | Docente há 25 Anos | 6 meses | 6 meses |
| 11 | Formado em Letras, especialização em Letras, especialização em letras e mestrado em análise de discurso e ciências da religião | Docente há 40 anos | 16 anos | 16 anos |
| 12 | Formada em Letras, pós-graduação em atendimento educacional especializado e Educação Internacional Inclusiva | Docente há 15 anos | 6 meses | 6 meses |
| 13 | Formado em Teologia e Licenciatura em Filosofia. Especialização em tecnologias educacionais | Docente há 15 anos | 6 meses | 6 meses |

Fonte: Produzida com dados da pesquisa.

Diante dos dados apresentados na Tabela 1, observou-se que 6 (46%) trabalham no Ifes há menos de 1 ano; 3 (23%) de 4 a 7 anos; 3 (23%) de 14 a 16 anos e 1 (8%) mais de 30 anos. Cabe mencionar que 4 (31%) professores são substitutos e 09 (69%) efetivos e todos substitutos têm contrato temporário com o Ifes recente.

Entre os docentes com mais de 60 anos e longa experiência, embora não tenham expressado isso de forma explícita, percebe-se certo desgaste e vontade de aposentadoria. No entanto, a necessidade de continuar trabalhando persiste e, para esses docentes, as novas ferramentas de ensino e aprendizagem já não oferecem a mesma motivação profissional.

Além disso, alguns docentes relataram que problemas familiares os levaram a se afastar temporariamente da profissão, enquanto outros têm buscado incessantemente a reinvenção ao longo dos anos, investindo em três graduações, dois mestrados e doutorado. Apesar dessa busca contínua por conhecimento, que é relevante, muitos ainda enfrentam dificuldades com a implementação de metodologias ativas, evidenciando uma insatisfação persistente mesmo com extensa formação acadêmica.

4.2 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

Ao serem questionados sobre o conhecimento acerca do que são metodologias ativas de aprendizagem, observou-se que os professores conhecem as metodologias ativas, mas de forma superficial:

já ouvi falar sim. não tenho muita leitura, uma coisa mais sólida não, mas já ouvi falar, já assisti, já vi algumas palestras, até mesmo alguns cursos [...] então eu sei que a metodologia ativa, o que eu sei, é que é exatamente ligado à metodologia do professor de ensino, só que são metodologias que você procura colocar o aluno como o maior protagonista no processo de aprendizagem. Então, eu vou falar, por exemplo, alguns tipos de situações que são consideradas metodologias ativas. Aprendizagem baseada em problemas ou aprendizagem baseada em projetos, gamificação, você trabalhar de forma lúdica, entre outras atividades que se enquadram como metodologias ativas. (D1)

a minha compreensão de metodologias ativas é justamente sair da metodologia passiva que é

aquela relação professor-aluno, onde só o professor é o ativo, ele coordena, ele comanda, e o aluno passivamente recebe o conteúdo. E essa prática foi muito elogiada e muito aceita na antiguidade, na escola tradicional, no ensino tradicional, e foi muito criticada a partir do movimento da escola nova, que começou no Brasil e depois também no mundo, onde o professor deixa de ser o centro e o aluno passa a ser o centro. Então, essa é a minha compreensão da metodologia ativa. (D6)

eu não tenho muita experiência com as metodologias ativas. Eu sei que metodologia ativa é uma estratégia, uma fórmula, um método que o aluno é protagonista. Eu sei porque a gente fala aqui muito disso e tal. Mas, assim, dessa forma, como a gente enxerga o conceito de metodologias ativas, que têm nomes e tal, eu não costumo trabalhar com esse mecanismo aí, com essa metodologia, dessa forma como ela é colocada. (D7)

A falta de contato com as metodologias ativas ocorre também devido ao excesso de trabalho e falta de tempo para se inteirar sobre novas ferramentas de ensino e aprendizagem:

de uma maneira geral, você precisa de tempo. Se você não tiver tempo para trabalhar, e tempo em vários sentidos, você precisa do tempo deles, eles vão gastar tempo em casa, eles vão gastar tempo em leitura, você precisa do tempo em sala, porque você tem que explicar para eles como é que vai ser, você tem que se acostumar, ou pelo menos aprender o método minimamente. (D4)

acaba que a gente fica muito ali dentro da sala de aula, né, avaliação, prova, então algumas coisas a gente tem contato, mas não é tão profundo. Eu lembro de ter ouvido um pouco mais sobre isso, sobre metodologias ativas [...] mas, falando da minha experiência nas escolas municipais, estaduais, é muito sala de aula, a gente não tem muito tempo de planejamento. Então, falta, às vezes, tempo para a gente pesquisar e tentar adaptar a nossa prática a novas práticas. (D12)

Observou-se que os docentes, especialmente aqueles com mais de 60 anos, possuem conhecimento limitado sobre metodologias ativas. Esse aspecto foi mais pronunciado entre os

professores mais experientes que demonstraram pouca familiaridade com essas abordagens pedagógicas:

basicamente eu não tenho muita informação, né, porque eu tô meio inerte no nível de leitura, né, mas eu entendo que metodologia ativa deve ser um processo, né, de como funcionam as performances, né, e o trabalho para com o nível de escolaridade, superior ou ensino médio com os quais você tá lidando. Mas, assim, eu sou meio desinformado, efetivamente. (D11)

Outros docentes entendem as metodologias ativas como sendo um método de tirar o professor da situação de protagonista e os torna apenas um mediador:

ele vai tirar o professor daquela situação de o detentor dos saberes, de que ele sabe de tudo para ser um mediador. Então, ele vai passar a mediar a sua disciplina, a sua aula, ele vai aceitar a opinião dos alunos, porque muitas das vezes têm situações como, por exemplo, na pedagogia, a gente tem muitos alunos. Eu tenho muitos alunos que já estão atuando como professores. Então, eles já têm muita prática. (D9)

A falta de acesso às metodologias ativas em sua formação tem dificultado o uso das mesmas pela maioria dos docentes entrevistados:

a gente não utilizou por falta de conhecimento e de acesso, né? Hoje a gente tem tudo assim na palma da mão. Tudo muito mais rápido, muito mais fácil. Ainda assim a gente fica inseguro para utilizar [...] vai se tornar mais dinâmico, mais participativo se eu utilizar esses recursos, mas bate uma insegurança. (D8)

eu, é assim, pelo que eu já vivi, já vi pelo doutorado, eu acho que zero, não temos, não temos esse tipo de formação. A gente pensa que deveria ter componentes curriculares para isso, específicos, né, como recurso didático [...] a gente tem, por exemplo, componente sim didática, né, na licenciatura temos outras que abordam as questões de recursos, de metodologias, mas alguém que tenha capacitação, qualificação, para dar essa formação, para inserir isso nas aulas desses componentes, eu acho que ainda não temos, não. (D7)

Embora a formação em Pedagogia possa facilitar o contato com as metodologias ativas, os dados indicam que isso não é uma regra. Alguns docentes com formação básica em Pedagogia demonstraram não possuir muita familiaridade com essas abordagens, o que sugere que outros fatores, além da formação, influenciam a adoção e disseminação dessas ferramentas:

como eu não sou oriundo da área de pedagogia, eu sou originário da área de filosofia eu te confesso que eu fui ter contato com isso e depois comecei a lecionar nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas. Enquanto trabalhei com bacharelados, não tinha noção disso. (D6)

então, eu fiz isso com ciências agrícolas e depois, na pedagogia, eu trabalhei com educação a distância também, a disciplina de educação a distância. Então, eu senti necessidade na disciplina de educação a distância em trabalhar as metodologias ativas também. Então, basicamente, como prática de ensino, como professora, na licenciatura, em específico na pedagogia, foi nessa disciplina de educação a distância. Agora, na minha atividade como professora, eu tento conciliar. Às vezes, não vou dar o nome do tipo de metodologia que estou trabalhando, mas tento diversificar as metodologias para que eu tente fugir um pouco de uma perspectiva mais tradicional, porque, querendo ou não, às vezes eu trago mesmo na minha prática de ensino uma perspectiva mais tradicional. Mas uma coisa é eu ensinando sobre as metodologias, e outra eu, como professora mesmo, trazendo essa prática ali com os alunos, no cotidiano. (D5)

Alguns conhecem as metodologias ativas de forma intuitiva e por iniciativa própria buscaram entender melhor o uso dessas ferramentas:

até ouvia as pessoas falando metodologias ativas, às vezes, na escola, e eu não tinha clareza e tal. E, na medida em que eu comecei a querer explorar um pouco mais. Eu fui um pouco atrás [...] eu gosto de vídeos e *podcasts* sobre esse assunto. (D4)

Verificou-se que os docentes com mais de 60 anos têm uma visão das metodologias ativas como um processo colaborativo e de formação dos alunos:

então, é compreendê-la como um processo colaborativo, de formação dos alunos. Principalmente, eu gosto muito dessa ideia das metodologias ativas, exatamente no sentido de sermos uma escola profissionalizante. (D3)

Além disso, nos últimos anos houve uma mudança muito grande no âmbito educacional:

a minha época de formação, foi uma época muito diferente, eu vejo, do que é, por exemplo, essas disciplinas que os meus alunos têm hoje, de diversidade, nada disso eu tive, sabe? Educação especial, educação de jovens e adultos, nada disso eu tive. A gente entrava mesmo na sala de aula e ia aprendendo, fazendo. Então, eu não tive, não lembro. (D7)

Os docentes que fizeram mestrado e que também dão aula em mestrado tem maior acesso às metodologias ativas:

eu tive contato com esse termo e fui ler um pouco mais sobre como professor do mestrado, de um grupo de debates lá. E a gente passou de uma formação e alguém estava discutindo esses conceitos. Achei interessante a questão da abordagem, ela é dinâmica, ela gera possibilidades mesmo desse processo de aprendizagem. (D3)

Observou-se que existe uma disparidade entre teoria e prática de metodologias ativas. Existe até aprofundamento na teoria por meio de leituras, mas que não é verificada na prática:

a gente fez um aprofundamento teórico maior [...] a gente está acompanhando isso de certa forma, de uma forma ou de outra. É aquela questão, passa a ter uma prática, uma prática que às vezes a gente não fundamenta na teoria [...] eu estou aqui falando assim, eu estou lembrando de uma frase de Lenin que diz o seguinte, "não há uma prática revolucionária sem uma teoria revolucionária." Você incorporar essa teoria revolucionária à sua prática, efetivamente você vai fazer transformações. (D3)

Isso demonstra que ainda é necessário aprofundar mais a prática das metodologias ativas, mas se não houver o aprofundamento da teoria isso não será possível.

No que diz respeito à participação dos entrevistados em formação que envolvesse o

tema metodologias ativas e o contato deles com metodologias ativas, durante a própria graduação, verificou-se que fizeram capacitações em metodologias ativas, mas por iniciava própria, ou seja, não foram capacitados pela própria instituição de ensino na qual é/era docente.

Quanto à utilização de metodologias ativas na sala de aula, a maioria utiliza, mas não frequentemente:

eu utilizo, mas se de repente você me perguntar se você utiliza frequentemente, aí eu vou dizer que não. Então, eu utilizo, por exemplo, que eu trabalho com turmas de pedagogia, eu tenho duas disciplinas, que é Fundamentos de Ensino, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática 1 e 2. (D1)

então, eu utilizo, por exemplo, antes de apresentar em seminários, eu utilizo essa questão da aprendizagem baseada em problemas, eu uso uma coisa com eles chamado de modelagem matemática, que é exatamente você trabalhar mais uma problemática, que eles têm que buscar conhecimentos dentro da matemática e também fora da matemática, às vezes de outras áreas do conhecimento. É até bom que proporciona, assim... Vamos dizer, sair das caixinhas, não ficar só na caixinha das disciplinas. Então, eles têm que buscar, às vezes, conhecimento da área de Biologia, da área de Química, Física e tal, para resolver o problema. Mas, assim, eu mesmo, fazendo uma reflexão, acho que poderíamos utilizar mais. (D1)

O início da adoção de metodologias ativas pode ser desafiador devido à falta de familiaridade dos docentes com essas práticas, mas trata-se de um processo que demanda mudanças comportamentais e de atitude:

[...] eu confesso que às vezes a gente acaba voltando àquilo que a gente tem costume, né? De organizar a aula daquele jeito e passar para o aluno. Mas aquilo me abriu muito à mente. Então hoje eu sou mais flexível. Era muito metódica. Eu programei 4 atividades. Os alunos poderiam estar envolvidos e gostando que eu parava a atividade e passava para outra. Independente de deles estarem envolvidos e participando. Hoje eu já tenho uma visão diferente. Então eu vejo que os alunos estão envolvidos. Eu continuo atividade, prossigo e dou oportunidade para que

eles deem opiniões. Antes eu era muito é, não sei como é que eu vou falar assim, rígida, sabe?
(D2)

Verificou-se que a maioria dos docentes entrevistados não teve acesso às metodologias ativas durante sua graduação, mas sim durante o mestrado. Isso pode evidenciar a predominância de metodologias tradicionais no ensino superior ao longo das últimas décadas. Embora as metodologias ativas não sejam recentes em sua concepção, seu uso intensificou-se em muitos contextos durante a pandemia de Covid-19, em 2020, quando as aulas passaram a ser realizadas de forma *on-line*. Essa transição obrigou os docentes a recorrer a métodos mais interativos e dinâmicos, capazes de manter os alunos engajados e participativos no ambiente virtual de aprendizagem.

[...] o *boom* disso tudo foi na pandemia. Não é que deu um salto? E eu senti essa diferença de ouvir muito sobre isso na pandemia, no evento da pandemia. Antes disso, nem ouvia. (D7)

Além disso, após a pandemia, observa-se a valorização dessas metodologias ativas, aumentando as possibilidades de os professores atuarem dessa forma.

4.3 MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO OU NÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Alguns docentes têm utilizado mais as metodologias ativas no ensino médio e em menor escala no ensino superior, inclusive no curso de Pedagogia.

[...] o que acontece na graduação é que a minha sensação é que explorar a metodologia ativa na graduação, embora tenha nascido, a metodologia ativa nasce na graduação, isso é curioso, porque eles agem, e talvez porque ela nasceu na graduação, mas nasceu na graduação de ciências brutas. Então, eram lá os trabalhos de saúde, da área de saúde, da área de física, e aqui a gente trabalha pedagogia, por incrível que possa parecer, eles começam a associar com o lúdico e achar que é uma coisa menor, quando é uma pedagogia mais ativa. (D4)

Observou-se que o que tem motivado os professores a utilizar as metodologias ativas é o fato de que os alunos passam a ser protagonistas e o professor um mediador:

“eu sempre dizia para eles que a gente estava ali não como detentores do saber total, porque a gente sabe das coisas, mas tem muita coisa que a gente também está ali para aprender” (D9).

Além disso, o uso de metodologias ativas possibilita uma relação mais colaborativa entre professor e aluno, incentivando a participação de estudantes que geralmente não se envolvem de forma ativa nas aulas:

que a gente possa interagir de uma forma mais amistosa, ter uma coisa mais humanizada das coisas, que os alunos tenham com a gente uma interação melhor, tenham confiança na gente também na questão do aprendizado, que eles saibam que a gente vai deixar eles se exporem. Eu tive alunos que não tinham participação nenhuma no começo. (D9)

Deixar de ter uma aula monótona também foi um motivo citado para o uso de metodologias ativas e buscar motivar os alunos:

“eu procuro buscar formas de mudar o jeito de dar aula para não cair na rotina. E criar essa vontade nos alunos também de assistir à aula, de ter interesse” (D2).

Um fator motivador de alguns docentes pelo uso de metodologias ativas é o aprimoramento da didática, visto que o curso é de Pedagogia:

no meu caso, que é a didática, o meu objetivo de aprendizagem sempre vai ser os conceitos pertinentes à didática. Mas eu vou primar por uma junção entre teoria e prática. Então a gente vai sempre explicar, vamos falar do processo de ensino. Eu vou falar sobre o protagonismo do aluno, eles vão atuar como protagonistas, e a gente vai discutir a importância do aluno dele ser protagonista. Então a gente vai sempre nessa interface. (D10)

Observa-se também que, atualmente, manter a atenção dos alunos tem sido uma tarefa difícil:

“A facilidade é manter todo mundo atento do início ao fim. É um desafio surreal, porque hoje a gente, tudo é muito em 2x, né?” (D8).

Observou-se que alguns docentes que já lecionam há muitos anos têm uma visão diferente das metodologias ativas e acreditam que o uso delas não está restrito aos tipos específicos de metodologias:

toda atividade avaliativa minha, de alguma forma, é uma metodologia ativa, porque o aluno

sempre está na frente. Livros eu não coloco muito, até porque é didática também, mas eu não tenho muito esse costume nas minhas aulas de didática, até de psicologia às vezes, de botar o menino para ler muito .(D10)

as turmas de pedagogia fizeram uma animação, fizeram mapa mental. A gente discutiu o papel do livro didático no processo de ensino. Eu passei para eles um texto, aí sim eles leram o texto. Mas a avaliação foi um jogo da velha. (D11)

Há docente que demonstrou que embora tenha vontade de utilizar as metodologias ativas não há uma reciprocidade por parte do ambiente em que atua, seja pelos alunos ou pelo tradicionalismo no ensino:

pela minha formação e pela minha área também, a área de matemática, ela acaba meio que nós da matemática, pessoas de matemática, a gente acaba tendo uma postura um pouco mais tradicional, até mesmo porque os alunos, não é colocando a culpa neles, mas assim, os alunos, eu mesmo, já aconteceu comigo, não dentro da pedagogia, mas em outro contexto, quando às vezes a gente tenta usar uma metodologia diferente, aí os alunos, eu já recebi essa pergunta de um aluno, professor, você não vai lá para o quadro dar aula não? Então, os alunos mesmo, parece que eles têm essa coisa, eles têm muita dificuldade com matemática, eles querem que você vá lá para ensinar, ou seja, eles meio que te impulsionam para você ir para o método tradicional. (D1)

Em contrapartida, outro docente tem vivenciado um avanço por parte dos alunos no que diz respeito à assimilação ao fazer uso das metodologias ativas:

eu percebo que eles de fato, eles aprendem e eles avançam. Porque quando eles fazem o trabalho por conta própria, quando eles estão ativamente fazendo o trabalho, eles estão pesquisando, eles estão desenvolvendo conhecimento. Eles estão aprendendo a aprender. Eles estão aprendendo a conhecer por conta própria. E essa habilidade de aprender a aprender, ela segue a gente até o final da vida. (D6)

O aprimoramento do processo formativo também tem sido um fator motivador para os

docentes utilizarem as metodologias ativas. Além disso, o compartilhamento de experiências é fundamental:

eu consigo compreender quando uma supervisora, quando a diretora comenta, sugere, recomenda, a gente não se opõe, porque a gente para antes para ouvir, para depois a gente dar sequência, mas não é só na sequência, do incorporar, mas na sequência do propor, na sequência do compartilhar, e sempre compartilhar de forma parceira. Eu acho que esse que é o processo. Ninguém vai educar todo mundo sozinho. (D3)

A autonomia intelectual, liberdade de pensamento dos alunos é um benefício trazido pelo uso das metodologias ativas:

ele aprende a pensar por conta própria. Ele aprende a ser autônomo. E não apenas uma máquina de repetição. O grande risco da educação tradicional, que não é ativa, mas é passiva, é que faz a gente prisioneiro da repetição. A gente aprende apenas o que nos é passado. A gente vira como máquina de cópia. (D6)

no início, foi novo pra eles, até eles se acostumarem com esse tipo de abordagem. Foi interessante porque a gente teve que fazer os ajustes, as adaptações, que são naturais. Mas foi gratificante, tanto na avaliação final pelos alunos, como a minha avaliação pessoal como professor em sala de aula[...] a participação foi mais interessante, a interação, abordagens novas, coisas interessantes que eu não tinha percebido dentro do conteúdo que eles trouxeram para a sala de aula. Então, isso trouxe uma produtividade de interação e de crescimento. (D13)

O principal fator que motiva a adoção de metodologias ativas é a promoção da inovação e da interatividade que transformam o papel do professor de protagonista para orientador, enquanto os alunos assumem o papel de protagonistas no processo de aprendizagem. Nesse modelo, o professor guia e direciona, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos. Além disso, as metodologias ativas ampliam a percepção dos estudantes sobre a sala de aula, apresentando-a como um espaço rico em possibilidades e oportunidades de aprendizagem:

Então, para mim, a metodologia ativa, ela é um recurso didático para que eu possa mantê-los atentos, para que a gente alcance os objetivos da aula, daquele conteúdo específico ali que eu quero trabalhar. Além de se envolverem, o resultado, o retorno é mais rápido, eu não preciso de prova, avaliação escrita, eles já estão me dando *feedback* ali automático, já estão me dando possibilidades para a próxima aula, então vai qualificando o trabalho, né, é como se desse saltos muito mais largos do que uma aula tradicional, que eu peço um determinado trabalho, aí vem o trabalho, eu tenho que ter tempo para corrigir, aí a próxima aula já, ainda não deu para dar o *feedback* para eles, vou ter que dar na outra aula, que o assunto já se perdeu. Ali não, estou papou, papou, papou, né, a dinâmica é muito maior e o resultado é muito melhor e muito mais rápido, a gente dá passos largos. (D8)

4.4 DISCIPLINAS NAS QUAIS SÃO UTILIZADAS METODOLOGIAS ATIVAS E TIPOS DE METODOLOGIAS MAIS UTILIZADOS

Diversas disciplinas podem utilizar as metodologias ativas. Entre os docentes entrevistados, observou-se que as disciplinas citadas foram: Fundamentos de Ensino, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino da Arte do Movimento, História da Educação, História da Educação Brasileira, Diversidade Étnica e Cultural dos Povos, Fundamentos do Ensino Médio, Ensino de Ciências, Introdução à Filosofia, Diversidade e Educação, Educação de Jovens e Adultos, Antropologia, Avaliação e Educação, Seminários de Pesquisa, Pesquisa Educacional, Alfabetização e Letramento, Metodologia de Pesquisa, Teorias Pedagógicas, Educação a Distância, Educação e Sustentabilidade, Fundamentos da Educação Especial, Prática de Ensino, Libras, Didática, Leitura e Produção de Textos, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa.

Alguns docentes começam a utilizar um tipo de metodologia ativa como a gamificação e, no meio do processo, verificam que podem introduzir outro tipo como a sala de aula invertida. Esse processo é intuitivo e depende da disciplina do docente e também da aceitação das metodologias por parte dos alunos:

os jogos, eu fiz um trabalho de gamificação, com alunos, no final do semestre. Era até de metodologia da educação especial, fundamentos da educação especial, porque eu queria que

eles fizessem jogos em música. [...] na verdade, eu fiz duas situações. Eu fiz isso com a educação a distância também, pedi para eles fazerem jogos *online*, para a gente trabalhar a distância, então eles fizeram em casa, que aí entra a questão da gamificação mesmo, que são os jogos *online*. Aí eles fizeram, e aí eles vieram apresentar na sala de aula. Aí foi da gamificação e sala de aula invertida. (D9)

Além disso, alguns docentes se identificam com alguma metodologia ativa específica e gostariam inclusive de aprofundar mais a sua atualização, mas se deparam com dificuldades e acabam desistindo por falta de tempo para planejar seu uso:

a gamificação que eu acho muito interessante que eu gostaria de me aprofundar mais porque eu acho que atende a qualquer idade desde a educação infantil a EJA e aí eu estou falando de idosos mesmo com toda a dificuldade que ele vai ter ali do acesso ou mexer com equipamento eletrônico interage sabe não tem como a pessoa ficar de fora. Todo mundo participa todo mundo e é uma coisa meio nossa não sei da nossa cultura de querer competir por mais saudável que seja, assim, na brincadeira, e vamos brincando, e vamos fazendo, então, assim, fica muito mais interessante, mas demanda tempo de planejamento. (D8)

a questão do planejamento também entra na dificuldade, que tem que ter um tempo maior para planejar. Quanto mais você quer diversificar a sua aula, mais tempo você precisa. E aí é o que eu falo com eles, ninguém vai conseguir utilizar jogos, usar atividades diferentes, se ele falasse, não, eu só vou trabalhar o quanto eu recebo. (D10)

Um dos tipos de metodologias utilizadas é o de sala de aula invertida no curso de Pedagogia:

[...] eu trabalho com a leitura de textos, com os alunos, que eu acho que eles têm que ter esse aprofundamento do campo teórico, sim. mas eu trabalho com práticas experimentais, eu trabalho, tipo desafios, eu dou algumas práticas experimentais, aliás, eu faço com que eles se organizem em grupos e eles tragam práticas experimentais para a sala de aula, eu organizo com eles aulas de campo, então eu vou tentando mesclar algumas metodologias de ensino que pode

ser que tenha metodologias ativas aí, para que a aprendizagem seja mais significativa, um pouco aquela linha da aprendizagem mais significativa. Então, tento fazer isso com esses alunos da pedagogia. (D5)

então, eles usaram a sala de aula invertida, por exemplo, usaram a a leitura de vídeos, dinâmicas, com os próprios alunos, então você acaba, querendo ou não, porque essa ideia de que a metodologia ativa é uma ferramenta do professor para o aluno, eu acho que é uma compreensão meio que ainda distorcida na realidade, porque o aluno também desenvolve esse tipo de mecanismo de aprendizagem, mesmo intuitivamente, ele acaba utilizando isso, favorecendo que cada um tem um jeitinho de conseguir aprender alguma coisa. Esse jeitinho que ele descobre de como aprender se torna uma metodologia para ele como processo de aprendizagem. (D13)

Os docentes que adotam a sala de aula invertida acreditam que essa metodologia ativa contribui para maior aprofundamento teórico. Em diversas situações, eles se surpreendem com a capacidade e a criatividade demonstradas pelos alunos:

geralmente são sempre experiências muito boas, porque eu me surpreendo com a capacidade e a criatividade que eles têm de desenvolver. Inclusive, na última vez que eu fiz um seminário sobre filósofos pré-socráticos na graduação de pedagogia, uma das alunas desenvolveu um instrumento feito de madeira, que ela mesma fez, para poder imitar aquilo que o filósofo Pitágoras, ele utilizou para poder calcular a escala do tom musical, porque ele utilizou a matemática para fazer o primeiro estudo, análise das escalas musicais. (D6)

Embora sejam inúmeras as opções de metodologias ativas, observou-se que os docentes se limitam à utilização de apenas um tipo em suas aulas. Isso impede que os alunos tenham acesso aos vários tipos existentes e com isso deixem de experimentar as diversas possibilidades disponíveis.

Alguns docentes tentam implementar as metodologias ativas, mas encontram dificuldades de entendimento por parte dos alunos:

nesse processo que eu te falo, nessa discussão dos alunos, de trazer os alunos do processo, de

eles trazerem as suas experiências de vida para ter um debate das vivências de sala de aula, o quanto eles podem estar no desenvolvimento. Por exemplo, vamos elaborar um *banner*? Não sei o que é isso. (D3)

eu acho que por mais que às vezes ele tenha dificuldade de entender o que eu tô falando, porque como eu te disse, às vezes eu tenho essa sensação que eles não percebem a importância daquilo para a realidade dos alunos deles, eu tento de alguma forma fornecer pra eles o que Freire chama de competência técnica. Então, assim, na hora que eles tiverem uma dificuldade na sala, que eles se verem perdidos com o livro didático, que eles se verem perdidos com aquela aula tradicional que eles propuseram, e aí voltando ao que eu tinha falado naquela hora que eu pulo de uma coisa pra outra. (D10)

Nesse caso, os docentes necessitam explicar melhor o que buscam e não esperar que os alunos tenham a mesma facilidade para introduzir novos métodos de apresentação de trabalhos:

a maneira como você propõe. Se você propõe de uma maneira explicada, de uma maneira que as pessoas entendam, e que é possível, na proposta, que eles compartilhem e colaborem também, eu acho que você consegue ter uma facilidade maior para que isso efetivamente aconteça. (D3)

então, eu explico para eles assim, vocês podem até fazer uma animação para usar como metodologia de ensino, mas não é tão eficiente quanto você pedir o seu aluno para fazer a animação dele. E aí a gente tem discutido isso, então eu até trouxe alguns trabalhos de outros alunos que fizeram, a gente fez uma roda de conversa, e aí a gente discutiu, por exemplo, uma aluna que fez uma oficina de caixa de leite de fantoche, oficina de fantoche com caixa de leite. E aí ela dividiu os grupos, os alunos fizeram o roteiro, aí ela vai passando nos grupos, ela corrige gramaticalmente esse roteiro, conjugação verbal, verbos, as coisas todas do sujeito, da frase, coisa e tal. (D10)

Observou-se que muitos dos docentes entrevistados, embora afirmem que utilizam as metodologias ativas na sala de aula no curso de Pedagogia, não souberam responder o nome da metodologia utilizada, o que denota que, na verdade, não utilizam. Outros não sabem se os

métodos que utilizam são metodologias ativas:

eu não sei esses nomes específicos, mas eu, por exemplo, amo fazer estudos de caso com os meus alunos, mas coisas assim, na sala de aula mesmo. Jogo lá um problema tal e a minha questão, a minha disciplina é avaliação. Aí a gente discute a partir daquele estudo de caso, mas são coisas que tipo, eu nem sabia, antigamente eu nem nomeava isso como metodologia ativa, né? (D7)

Diante disso, verifica-se que ainda há muito a ser implementado e para isso é necessário maior qualificação por parte dos docentes. É preciso ampliar o conhecimento deles a respeito das metodologias ativas e quais podem ser utilizadas levando em consideração a disciplina de cada um.

4.5 DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DAS MESMAS

Um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes é a falta de experiência na utilização de metodologias ativas e quando utilizam o fazem de maneira intuitiva. Além disso, quando pensam em utilizar o problema é necessário tempo para planejamento das atividades ao utilizar uma metodologia ativa. O docente, por exemplo, ao escolher dar uma aula de campo com visitas técnicas, ele tem que ter conhecimento sobre onde vai levar os alunos. É necessário fazer um pré-campo com eles na sala de aula, explicar o que é que eles vão fazer, um campo e um pós-campo, o que demanda muito trabalho:

a dificuldade é planejar uma aula com aprofundamento e dentro daqueles objetivos que eu quero atingir e preparar essa metodologia ativa para isso, o tempo de planejamento, isso para mim é o maior desafio. depois vai para a parte prática, que é você estar naquele dia, naquele horário, naquele local, e tudo funcionar ao seu favor. (D8)

o sistema não ajuda a gente a desenvolver metodologias ativas. Porque você tem um terço do seu planejamento, da sua carga horária de planejamento. Mas esse um terço é a conta para você fazer os instrumentos oficiais, preencher diário, escrever o planejamento ali que você tem que,

naquele cotidiano, para você inventar coisas novas, fazer um tapete, elaborar um jogo. E não se cobrem por isso. Podem iniciar no que é mais confortável, comecem com o livro didático. Mas se proponham a cada semestre, a cada ano, eu vou criar um jogo diferente. Ano que vem você replica esse jogo, vou ter um tapete. . . Então, eu acho que é mais nesse sentido. (D10)

Outro exemplo citado por uma docente foi o fato de que, ao fazer um projeto com a turma de Pedagogia associando ensino de ciências, educação e sustentabilidade e avaliação é necessário delinear os objetivos e elaborar um processo que demanda muito tempo e nem sempre isso tem sido possível:

até o final do semestre eu já tinha abandonado vários recursos e falei, não, isso aqui não vai dar tempo de montar, isso daqui não, deixa pra lá, outra oportunidade no próximo semestre, talvez [. . .] ficou no início, nas primeiras aulas, e aí parou, por causa da carga horária do planejamento, de pensar, estruturar isso. (D8)

No entanto, há docentes que acreditam que, embora seja necessário um tempo para planejar, articular, organizar as tarefas, é o aluno quem vai executar o trabalho, o que acaba diminuindo a carga de trabalho dos professores:

é como se saísse uma carga de trabalho do professor e fosse para o discente realizar essa carga de trabalho. Aí, depois, compete a mim fazer a avaliação desse trabalho. Então, acho que a principal facilidade, de fato, é compartilhar com o aluno a carga de trabalho. Porque aqueles alunos que estão, por exemplo, que estão assistindo e não estão participando daquela atividade, por exemplo, um seminário, né, ou um debate, aqueles que estão assistindo, eles estão no papel de aprendizes daqueles outros colegas que estão ali apresentando, que estão ali trabalhando. É uma espécie de como os alunos compartilhassem o trabalho do docente junto com o docente. (D6)

Seria necessário um turno remunerado para os docentes terem tempo para planejarem as atividades necessárias para o uso de metodologias ativas:

eu defendo a ideia de que a gente deveria ter um turno pago para a gente fazer só o tempo de planejamento, que é o tempo de leitura, de estudo, porque isso fica para além da nossa carga

horária de trabalho que são os finais de semana, feriados, nesse momento que a gente vai se atualizando o tempo todo. E assim, essa geração agora demanda da gente atualização constante, constante, tudo, tudo, tudo. (D8)

Transformar práticas tradicionais e conscientizar os alunos sobre a importância do uso das metodologias ativas também tem sido um desafio a ser enfrentado pelos docentes:

porque pra você trabalhar com metodologias ativas, você tem que sair da sua zona de conforto. Então, se o professor, de repente, não tem esse interesse de sair dessa zona de conforto, aí pode ser uma desvantagem. Ele pode encarar como uma desvantagem. (D1)

enquanto professor, muitas vezes, a gente acaba querendo replicar a forma como que a gente aprende ou a forma como que a gente já sabe que funciona. Então, é bem desafiador a gente sair dessa zona de conforto e, principalmente, com o noturno, eu sinto que a gente precisa entrar no consenso com ele, do que que eles gostam. (D12)

Alguns docentes mencionaram que os alunos têm demonstrado dificuldade em trabalhar com metodologias ativas:

eu trabalhei desde a primeira turma de pedagogia até agora. Então, o que eu vejo? Hoje, os alunos que eu trabalho, eles têm um pouco de dificuldade. Se você trazer uma metodologia ativa e pedir que eles desenvolvam a partir daquele tipo de metodologia, eles vão ter muita dificuldade. É como se eles quisessem que o tempo todo você estivesse guiando ele ali. (D5)

e o aluno também... Sim, eu acho que é importante que o professor faça uma conscientização com os alunos [...] de mostrar para eles que eles precisam, que por meio dessa metodologia ele vai ter uma postura diferente que vai ser benéfico para ele. Aí pode ser talvez uma dificuldade. (D1)

A falta de conhecimento amplo sobre as metodologias ativas por parte dos docentes também tem se mostrado como um desafio a ser enfrentado:

primeiro a gente, professor, tem um entendimento do que são as metodologias ativas, que nem

todo mundo tem. Quando a gente pensa nas práticas experimentais, no ensino baseado em projetos, nas próprias aulas de campo, na sala de aula invertida, no próprio ensino híbrido, muitas vezes nós não temos esse conhecimento. (D5)

na licenciatura temos outras que abordam as questões de recursos, de metodologias, mas alguém que tenha capacitação, qualificação, para dar essa formação, para inserir isso nas aulas desses componentes, eu acho que ainda não temos, não. (D8)

Além disso, foi observado que não há um entendimento sobre as metodologias ativas, o que elas são, para que elas servem, como é o processo de ensino e aprendizagem, qual é essa aplicabilidade delas no cotidiano de uma sala de aula. Se o professor não possui esse entendimento, como ele vai trabalhar isso com o aluno?

Diante desse cenário, é imprescindível qualificar os docentes para que estes tenham condições de utilizar as metodologias ativas de forma ampla e eficaz nas suas aulas, uma vez que foi verificada a falta de aprofundamento dos docentes em relação a essa ferramenta de aprendizagem.

O uso de metodologias exige flexibilidade por parte dos docentes, o que nem sempre eles conseguem:

mas a maneira como os alunos vão conduzindo a aula, eu hoje eu tenho essa visão mais ampla de flexibilizar. E de ir levando para aquilo que os alunos também estão necessitando, né? [...] então a dificuldade é que a gente sai da zona de conforto. Então uma coisa é você estar com 30 alunos, calados, quietos, sentados, sem fila, e a gente ali na frente, mesmo que eles estejam dormindo. Mas é a gente ali na frente falando e passando os slides, por exemplo, isso é muito mais confortável, mais fácil. Do que você dividir a turma em sala, em grupos, deixar eles darem opinião. Então ó, vai ter conversa, vai ter movimento, vai ter, às vezes, conflitos, então a gente não pode negar que há uma dificuldade e que por isso é que a gente tem que se policiar, que às vezes a gente vai voltando ao que é o mais fácil, que a gente já tinha costume de fazer, né? (D2)

Um dos desafios encontrados é a questão do tradicionalismo da educação. As aulas muito teóricas, as aulas muito tradicionais, elas são importantes, necessárias, mas elas são bem

cansativas:

tradicionalismo da educação, educação conteudista, educação cumpridora de parâmetros curriculares, dessa educação competitiva, dessa educação da disputa. Esse, para mim, é o grande obstáculo, acho que sim. E, para vencer isso, é um trabalho de formação, sim. De entender que a avaliação não é só uma prova, e sim uma oportunidade da pessoa estar produzindo conhecimento, dele poder compartilhar esse conhecimento, dele registrar esse conhecimento, que um seminário não é só uma fala ao vento, mas é o ensinar, é o aprender mutuamente, é entender que aquilo que ele fala tem um peso de responsabilidade sobre o outro, E, da mesma forma, o retorno tem um peso de responsabilidade sobre a própria pessoa que está falando. (D3)

Essas situações deixam os docentes em uma situação desafiadora porque, embora os alunos tenham a tendência de optar pelo ensino mais tradicional, é por meio do uso das metodologias ativas que eles demonstram maior empenho e participação:

mas só que eu percebi que esse método tradicional, por outro lado, os alunos ficavam muito assim, apáticos, muito sem participar [...]eu percebo os alunos mais empenhados, mais participativos, mais motivados para poder dar aprendizagem, eles se interessam mais então, eu percebo que há uma diferença no posicionamento deles, por exemplo, em relação àquela tradicional, que é uma aula mais expositiva. (D1)

Sendo assim, muitos docentes buscam implementar as metodologias ativas com o intuito de motivar os alunos ao aprendizado:

[...] eu percebi que os alunos estavam muito desmotivados, não estavam querendo aprender, não estavam interessados. Foi aí que me motivou a buscar também pelas metodologias ativas. (D1)

eu vejo mais dificuldades do que facilidades. Mas eu acho que a gente tem que insistir E eu acho que é uma questão de costume, que eu tô sofrendo um pouco agora com esses alunos mais novatos. Nessa dinâmica, eu acho que à medida que eles forem amadurecendo, no *campus*, que eles forem se acostumando com algumas metodologias, eu acho que essas coisas vão se tornando mais fáceis. (D10)

Outro desafio verificado foi a questão dos materiais que precisam ser utilizados nas metodologias ativas:

você fala assim de material? É, a gente procura usar o que tem, né? É lógico que se você tiver uma internet muito eficiente, você consegue fazer. Eu, eu queria fazer, por exemplo, a gamificação. O *quiz*, por exemplo, eu queria fazer com o *QR Code*, para eles lerem o *QR Code* e responderem no próprio celular. E depois a gente já saía a resposta, né? Para todo mundo já ver a resposta de todos. Mas eu não tive como fazer, porque não tem uma internet potente que todo mundo, ao mesmo tempo, consiga fazer isso daí. Então, tem algumas coisas que a gente tem que se adaptar, não tem jeito. Aí alguns é materiais se a gente for utilizar alguma coisa de papelaria, já já fica mais restrito, porque a gente sabe que a gente não tem assim à vontade, né? Então tenta fazer essa adaptação. (D2)

Vários docentes mencionaram como desafio implementar metodologias ativas nas aulas no período noturno devido ao cansaço dos alunos e até problemas financeiros:

não dá pra você querer fazer metodologia ativa, porque você percebe que ele precisa daquilo, ele chega cansado do trabalho, num ensino noturno. Aqui tem uma distância com relação ao centro da cidade, mas, ao mesmo tempo, se ele não tiver feito a leitura, se não tiver o mínimo pra gente trabalhar, fica muito difícil. (D4)

aqui em Itapina é muito difícil, porque todos os meus alunos do superior trabalham, a maioria tem uma dificuldade financeira muito grande, e eles fazem estágio na prefeitura. Como eu vou pedir pra eles virem de dia? Eles mesmos falam pra mim, professora, a gente sabe que é uma coisa boa, importante, mas é difícil a gente vir. (D7)

porque o meu aluno do ensino médio, ele está muito mais propício a aceitar que eu desorganize a sala do que o meu aluno do superior. O meu aluno do ensino médio está muito mais propício a querer atuar como protagonista do que o meu aluno do superior. Por quê? Porque ele está cansado. (D10)

mais de 90% dos nossos alunos são alunos trabalhadores, estagiários de escolas, muitos deles já estão no ambiente que eles vão trabalhar futuramente, isso é muito rico, porém é extremamente cansativo. (D12)

A questão é que o aluno está chegando cansado na faculdade e tem preferido não assumir um lugar de protagonismo. Sendo assim, a maior dificuldade é romper essa perspectiva tradicional que o aluno tem do que é necessário ter em uma aula e propiciar que os mesmos pensem formas do protagonismo para seus futuros alunos:

Porque, de fato, quando você coloca eles para realizar, para produzir, e a gente fala, instiga, eu quero ser surpreendida, você vê que eles correspondem, tem uma motivação, um entusiasmo, uma dedicação maior, eles querem te surpreender, atender a sua expectativa, mas, sim, muitas vezes você vê que aquele aluno teria muito mais para dar, ele está ali dando a última gota de energia que sobrou naquele dia. (D12)

Isso acaba acarretando uma resistência, por parte dos alunos, para o uso dessas ferramentas, dificultando o trabalho dos docentes:

e aí, se ele tiver uma resistência aqui, num primeiro momento, eu tenho pouco tempo de contato com eles, num primeiro momento, o que eu percebi é que determinadas metodologias têm certa resistência. Eles acham que é coisa infantilizada e é algo que demanda muito trabalho para eles, um trabalho prévio. (D4)

porque muitos alunos estavam mais acostumados com uma metodologia mais tradicional de leitura, de exposição de ideias, de uma aula expositiva. Então quando você começou a provocar que ele que devia ia ser o protagonista, então inverter esses valores trouxe certa resistência no início. (D13)

Contudo, essa resistência acaba sendo reduzida com o tempo porque os alunos começam a perceber que se trata de um processo mais dinâmico, mais interativo, mais produtivo para o próprio conhecimento. E isso só será possível se os professores insistirem no processo de introdução dessas metodologias ativas.

Para minimizar esse problema, seria interessante que os docentes considerassem a possibilidade de realizar uma etapa preparatória com os alunos, familiarizando-os gradualmente com a inserção de metodologias ativas nas aulas. Todavia, esse processo tem se mostrado desafiador, já que o planejamento inicial pode impactar o ritmo de progresso no conteúdo programado. Diante disso, alguns docentes acabam deixando de tentar utilizar essa ferramenta ou, se utilizam, deixam na mão dos alunos:

você deixar simplesmente aqui tá um pacote, aqui tá uma ferramenta, isso aqui é uma metodologia, assim é assim que funciona, entregar na mão do aluno, deixar ele se virar sozinho. Eu acho que isso não é autonomia, eu acho que isso é uma falta até de respeito para o próprio aluno, porque ele não conhece essas dimensões ainda. Então, acho que o papel do professor é exatamente esse, de apoiar, de caminhar junto, de direcionar, de permitir esse crescimento acompanhado. (D13)

Outro aspecto que minimiza esse problema é que, no IFES, a estrutura e os recursos fornecidos têm ajudado muito nesse sentido, pois nem todos os alunos dispõem de recursos:

o IFES tem essa positividade de recursos. Tinha uma aluna minha que falou assim, "professora você não reclama dos recursos do IFES". Eu falei assim, é porque vocês têm uma internet que dá pra usar, vocês têm um laboratório e vocês podem usar o celular [...] às vezes eles acessavam os textos no celular, tem alguns que levavam um computador, mas aí os textos, às vezes, estavam no celular, porque, às vezes, não tem tempo de impressão, ou não tem dinheiro mesmo pra imprimir, ou o quê não imprimir, porque eles têm acesso ali e gostam de usar o celular ou *notebook*. (D9)

a gente tem laboratórios bem equipados, a gente tem uma internet que só não é melhor por causa da área. Fica numa área onde o sinal é um pouco ruim, mas a gente tem laboratórios bons. Nós usamos laboratórios, eles utilizam recursos também através da internet. (D12)

Ademais, outro problema verificado é a disparidade de faixa etária e escolaridade dos alunos no Curso de Licenciatura de Pedagogia:

nem todos os alunos frequentam regularmente, alguns faltam, e o nosso público aqui, você tem alunos muito bem, com boas formações em Ensino Médio, e tem outros que são descontinuados, você tem muitas pessoas com mais idade, entendeu? Então, quando você chega a uma turma de Pedagogia no IFES *Campus* Itapina, que é uma localidade rural ainda, ou um distrito, vamos dizer assim, você vai encontrar pessoas muito descontinuadas [...] então há essas disparidades em termos de faixa etária, em termos de conhecimentos adquiridos, em termos de tempo, de escolaridade, de distanciamento da escola ou não, entendeu? De maturidade ou imaturidade, porque os jovens são mais bem formados, mas talvez não tenham a experiência de vida que os outros têm. (D11)

Observou-se que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia relacionada ao uso de metodologias ativas é incipiente confrontada com o PPC, proporcionando aos alunos apenas um contato básico com essa abordagem:

eles desconhecem, não passou por eles ainda, ou se passou, não passou da forma mais apropriada, a metodologia de ensino, e mais precisamente, eu não sei se isso vai para a didática, não sei para onde que fica. (D4)

hoje o nosso currículo, a gente não tem dentro do currículo da pedagogia algo que fala assim, ó, essa disciplina nós vamos trabalhar as práticas metodológicas. Nas ciências agrícolas, a gente tinha, né? Que é práticas de ensino e instrumentação. Agora, na pedagogia, em específico, não. Ela pode estar entremeada em algumas disciplinas ali. E passa. (D5)

Outro aspecto é a falta de acesso institucionalizado por parte dos docentes a uma formação continuada sobre metodologias ativas:

Eu sei que no Cefor têm alguns cursos, no Cefor, cursos de MOOC, mas algo que foi desenhado como uma política de formação de professores, não, não tive {...} eu penso que a gente tinha que ter uma política institucional de formação de professores, a gente não tem. Tem o Cefor, está lá, tem um cardápio de cursos MOOC, eu mesma já fiz vários cursos MOOC, muito bons, inclusive, mas é eu, Flávia. Não é uma política institucional. Então acho que a gente tinha que

investir numa política de formação de professores. (D5)

eu vejo... Eu tô no *campus* desde 2017, né? Eu trabalhei desde a primeira turma de pedagogia até agora. Então, o que eu vejo? Hoje, os alunos que eu trabalho, eles têm um pouco de dificuldade. Se você trazer uma metodologia ativa e pedir com que eles desenvolvam a partir daquele tipo de metodologia, eles vão ter muita dificuldade. É como se eles quisessem que o tempo todo você estivesse guiando ele ali. (D5)

não há um entendimento institucional sobre as metodologias ativas, o que elas são, para que elas servem, como é o processo de ensino e aprendizagem, qual é essa aplicabilidade delas no cotidiano de uma sala de aula, para mim não há. Se eu não tenho esse entendimento, como eu vou trabalhar isso com o aluno? Eu vou ter dificuldade. (D7)

Os docentes que tiveram acesso a metodologias são aqueles que fizeram cursos por conta própria:

eu não sei se os alunos eles têm assim, porque o os alunos de pedagogia eles vão formar professores, né? Vão ser professores. Eu não sei se se tem no curso uma disciplina que vai pegar especificamente metodologias ativas, que agora você falou seria bem interessante. Por exemplo, na disciplina de didática, acredito eu que a professora vá trabalhar metodologias ativas, porque é uma forma de você trabalhar com alunos. É uma didática, né? (D2)

para a licenciatura em pedagogia, nós, professores, se trabalharmos com eles, se eles compreenderem o recurso, porque aí vai ser para além dos objetivos da aula, né, indiretamente também estamos ensinando a mexer com os recursos, estamos apresentando os recursos. Eu acho que isso vai repercutir. Acho não, tenho certeza que isso vai repercutir, eles vão se sentir muito mais à vontade para trabalhar com esse tipo de estratégia, né, de utilizar a metodologia ativa dentro da sala de aula deles lá no futuro, ou ainda no estágio, ou de sugerir para a professora que tá atuando. (D8)

eu fiz a abordagem tanto no curso de pedagogia quanto no integrado. Só que com ênfase diferente. Com o integrado a gente teve uma coisa mais básica, mas no pedagógico foi uma coisa mais elaborada. Até mesmo para servir como referência na formação deles [...] mas eu acho que seria interessante se houvesse uma disciplina que pudesse direcionar mesmo a disciplina de metodologias ativas, ou uma disciplina de cultura digital com o uso de recursos digitais. Eu acho que seria mais interessante para o aluno mergulhar mesmo nessa dimensão e encontrar, porque você hoje tem vários tipos de metodologias ativas, e como utilizá-las. (D13)

Outro desafio apontado é a questão do alinhamento do uso das metodologias ativas. Algumas indagações a serem refletidas foram trazidas à tona por um dos docentes:

por isso que aquele momento em que nós tínhamos o que a gente chamava de alinhamento conceitual era mais ou menos nesse sentido. O que podemos fazer? Em que dimensões podemos estar caminhando? Em que terrenos podemos estar investigando? Vamos fazer uma pesquisa em conjunto? Vamos envolver alunos de uma turma com alunos de outra turma para desenvolver uma pesquisa e para apresentar resultado para as duas turmas? Eu me atrevo a colocar alunos do novo período para trabalhar com o pessoal do primeiro período. (D3)

A heterogeneidade do ambiente da sala de aula torna singular o uso de metodologias ativas. Sendo assim, de acordo com a disciplina, é possível articular sua inserção como ferramenta de aprendizagem, mas depende de um processo onde há contribuição de ambos os lados:

“cada sala de aula é um ambiente único, extremamente heterogêneo. Então, o que acontece? Cada um tem uma parcela de contribuição, não só nas falas. Eu contribuo na formação e ele contribui na minha formação” (D3).

O perfil dos docentes influi muito também na inclusão das metodologias ativas nas disciplinas, pois depende de sua formação, de sua visão acadêmica e a maneira como insere essas ferramentas na sala de aula.

Um dos desafios verificados, de acordo com os docentes entrevistados, é que o curso de

Pedagogia tem uma evasão muito grande, principalmente devido à falta de motivação por parte dos alunos. Nesse sentido, o uso das metodologias ativas propiciaria maior dinamismo às aulas, podendo contribuir para reduzir a evasão dos alunos:

eu cheguei aqui em 2018, o curso já estava rodando, eram 30, 35 alunos, no mínimo, na sala de aula. Hoje a gente abriu um curso, acho que foi ano passado, com nove. Esse ano está um pouquinho maior. (D7)

o curso de licenciatura de pedagogia demanda muita leitura, muito envolvimento [...] eu fiquei triste com o nível das discussões, pouquíssimos aprofundamentos, tem a escrita muito frágil ainda. (D8)

Ficou notório que o PPC é essencial na implementação das metodologias ativas na prática docente, sendo que geralmente a grande maioria sempre traz métodos ativos de ensino e isso já se mostra consolidado no *Campus Itapina* da IFES:

quando você fala de metodologia, na prática, isso vai acontecer nos planos de ensino, que é elaborado a cada semestre. Então, os PPCs têm as ementas de cada componente, as ementas vão trazer os assuntos a serem abordados. Aí quando o professor for elaborar o plano de curso a cada semestre, aí lá ele vai descrever de maneira mais evidente as metodologias ativas que eles vão utilizar. Isso já tá bem consolidado aqui no *campus*, no *campus Itapina*, no curso de pedagogia. (D6)

O PPC do Ifes é de 2017 e, em 2023, foi dado início a uma reformulação no curso. A expectativa é que o novo PPC seja implementado em 2025-1. A proposta desse novo PPC é que seja possível atender às necessidades dos alunos quanto a uma carga horária mais enxuta, um curso que consiga concluir em quatro anos e com aulas mais dinâmicas. Além disso, está sendo verificada a possibilidade de uma carga horária maior de educação a distância, tornando-se, assim, um curso semipresencial:

então, isso tudo está em discussão com o grupo de professores, a gente está revendo, inclusive, o PPC do curso, né, o projeto, o projeto que a gente chama de Projeto Político Pedagógico, né, o projeto pedagógico do curso, para que a gente possa qualificar. (D8)

nosso atual PPC é de 2017. Aí a gente começou a reformular ano passado. Então como é uma reformulação muito grande, a gente está mudando muita coisa no curso. Então, ele demorou um ano e meio até a gente concluir a primeira parte do texto, a primeira versão do texto. Aí agora a gente fechou e já enviou lá pra reitoria. Aí começou a tramitar. Aí, se tudo der certo, a gente consegue já implementar o novo PPC em 2025-1. (D6)

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

O conhecimento incipiente sobre metodologias ativas identificado entre os docentes entrevistados está relacionado a diversos fatores, como o perfil dos professores e suas trajetórias formativas. Muitos tiveram sua formação inicial centrada em modelos tradicionais de ensino, o que não favoreceu o contato com abordagens pedagógicas inovadoras (Silva; Ortigão, 2020). Além disso, as metodologias ativas, embora fundamentadas em teorias já consolidadas, ganharam maior visibilidade apenas nas últimas décadas, impulsionadas pelas demandas da educação contemporânea (Bacich; Moran, 2018). Essa desconexão entre a formação inicial e as exigências atuais reflete-se em dificuldades para integrar essas práticas à rotina educacional.

Diante disso, é fundamental compreender como o contexto histórico e profissional dos docentes influencia sua disposição para adotar práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades do século XXI, destacando a importância de políticas institucionais que incentivem a formação continuada e a inovação no ensino (Andrade *et al.*, 2020). Conforme Silva *et al.* (2023), a formação dos docentes tem sido um desafio significativo para as IES, especialmente diante da necessidade de adaptação a um cenário educacional em constante transformação.

Conforme Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas respondem à necessidade de promover a autonomia e o protagonismo dos alunos, especialmente em um cenário educacional impactado pela pandemia de 2020 que acelerou a busca por estratégias inovadoras no ensino remoto. No contexto do curso de Pedagogia, essas práticas emergem como ferramentas cruciais para a formação de futuros professores. Contudo, os resultados desta pesquisa indicam que a prática consolidada dessas metodologias ainda não é uma realidade entre os docentes entrevistados.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2023) destacam que a formação dos docentes tem sido um desafio significativo para as IES, especialmente diante da necessidade de adaptação a um cenário educacional em constante transformação. Os resultados desta pesquisa confirmam que, no caso do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-Campus Itapina, os docentes reconhecem o potencial das metodologias ativas, mas enfrentam barreiras relacionadas à falta de formação específica, resistência à mudança e limitações de tempo para planejamento. As IES têm a responsabilidade de investir continuamente na capacitação docente e na busca por

inovações que melhorem o processo de ensino-aprendizagem, assegurando a qualidade do ensino e promovendo práticas pedagógicas que desenvolvam as competências necessárias para a formação integral dos alunos (Guimarães *et al.*, 2016).

Ainda no âmbito da formação dos docentes, estudo realizado por Silva *et al.* (2019) em que foi analisado o cenário de métodos ativos no processo de ensino e aprendizagem com 17 (dezessete) professores de escolas públicas e privadas, em Pernambuco, foram verificadas muitas lacunas existentes na formação inicial docente e nas formações continuadas que precisam ser reduzidas por meio de ofertas em formações voltadas para o uso e possibilidades através de métodos ativos.

Observou-se, a partir das entrevistas, que a formação em metodologias ativas dos docentes foi realizada, majoritariamente, por iniciativa própria, sem que a instituição de ensino promovesse capacitação sistemática e específica nesse tema. Essa ausência de formação institucional reflete-se no fato de que alguns professores, embora afirmem utilizar metodologias ativas em sala de aula, não conseguem identificar ou nomear claramente as metodologias utilizadas. Tal aspecto sugere que esses docentes podem estar aplicando práticas pedagógicas que não se alinham, de fato, aos princípios das metodologias ativas. Outros demonstraram dúvidas sobre se os métodos que empregam realmente se enquadram nessa categoria, o que evidencia, segundo Silva *et al.* (2023), a necessidade de maior clareza conceitual e formação continuada para a efetiva implementação dessas práticas.

Outrossim, percebe-se que há confusão entre o uso de estratégias participativas e a efetiva aplicação das metodologias ativas. Muitos docentes relataram utilizar seminários, exibição de vídeos ou dinâmicas sem, no entanto, compreendê-los dentro de um planejamento pedagógico que envolva os princípios fundamentais dessas metodologias, como protagonismo discente, resolução de problemas, colaboração e aprendizagem significativa. Isso aponta para uma formação ainda superficial que precisa ser aprofundada com base em referenciais teóricos que deem sentido e coerência às práticas pedagógicas (Bacich; Moran, 2018; Silva *et al.*, 2023).

Em suma, a análise mostra que o conhecimento e a formação docente sobre metodologias ativas ainda carecem de aprofundamento teórico e suporte institucional. Esse cenário reforça a urgência de ações da gestão universitária no sentido de garantir formação continuada, programas de sensibilização e espaços de troca de experiências pedagógicas, a fim de promover mudança consistente e efetiva na prática dos professores do curso de Pedagogia.

Diante disso, verifica-se que ainda há muito a ser implementado e, para isso, é necessário maior qualificação por parte dos docentes. É preciso ampliar o conhecimento deles a respeito das metodologias ativas e quais podem ser utilizadas levando em consideração a

disciplina ministrada por cada um.

5.2 MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO OU NÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

A motivação para o uso das metodologias ativas entre os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – *Campus* Itapina revelou-se como um fator essencial, mas também heterogêneo. As entrevistas indicaram que os principais estímulos à adoção dessas práticas estão associados à busca por inovação didática, ao desejo de proporcionar maior protagonismo discente e à tentativa de tornar as aulas mais interativas e significativas.

Segundo Rocha *et al.* (2023), as metodologias ativas promovem um envolvimento mais efetivo dos estudantes no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade. Esse aspecto foi destacado por professores que relataram sentir-se motivados ao observar maior engajamento por parte dos alunos quando utilizam abordagens que os colocam no centro do processo educativo. Ademais, a percepção de que tais metodologias favorecem a aprendizagem significativa e a formação mais completa dos futuros educadores reforça o interesse dos docentes em aplicá-las, mesmo diante de obstáculos.

Outro aspecto importante a ser considerado é a influência do perfil profissional dos docentes na motivação para o uso dessas metodologias. Nas entrevistas, os professores relataram que fatores como tempo de carreira, formação inicial e experiência docente impactam tanto a facilidade quanto a resistência em adotar práticas inovadoras. Esse achado está alinhado ao estudo de Araújo *et al.* (2015) que aponta que, em fases mais avançadas da carreira, alguns professores enfrentam desafios relacionados ao desgaste profissional e ao distanciamento do ambiente escolar. Nagib (2018) reforça essa perspectiva ao observar que professores com uma trajetória longa de atuação tendem a apresentar maior resistência a mudanças e, por vezes, demonstram menor disposição para a inovação pedagógica.

Essa realidade foi também observada na presente pesquisa na qual docentes com mais de 60 anos demonstraram menor entusiasmo em adotar metodologias ativas, muitas vezes permanecendo em sala de aula por necessidade, e não por motivação intrínseca (Favatto & Both, 2019). No entanto, essa postura não está necessariamente atrelada à idade, mas a uma formação inicial tradicional e à ausência de estímulos institucionais para atualização contínua. Por outro lado, a experiência acumulada também pode funcionar como um recurso pedagógico importante. Pozzatti *et al.* (2015) argumentam que professores mais experientes tendem a estar mais preparados para o planejamento e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Esse

achado foi corroborado pelas falas dos docentes entrevistados que relataram utilizar tanto os conhecimentos adquiridos na formação quanto as vivências profissionais para adaptar e enriquecer suas aulas ainda que, necessariamente, identificassem essas práticas como metodologias ativas.

Esses dados explicitam a necessidade de políticas institucionais que incentivem a formação continuada, sensibilizando os professores quanto ao potencial transformador dessas abordagens e promovendo sua atualização para que possam se sentir mais seguros e motivados em aplicá-las. Dessa forma, a motivação docente passa a depender não apenas de uma disposição individual, mas também do apoio e incentivo oferecidos pela instituição.

Por outro lado, também foi possível identificar fatores que desestimulam o uso das metodologias ativas como o cansaço dos alunos no período noturno, a resistência discente a métodos que demandem maior esforço cognitivo e participativo, a ausência de tempo para planejamento adequado e a insegurança em relação à eficácia dessas abordagens. Conforme apontam Oliveira e Chioratto (2017), é necessário que os professores compreendam que a escolha da metodologia deve estar alinhada não apenas aos conteúdos, mas também às características da turma e aos objetivos da disciplina. A dificuldade de adaptação a essas variáveis, somada à sobrecarga de trabalho, acaba por desmotivar muitos docentes.

Outro ponto importante identificado é que a motivação docente está diretamente relacionada ao apoio institucional recebido. A ausência de incentivo formal, de momentos institucionais para troca de experiências e de formações específicas sobre metodologias ativas contribui para o desânimo de parte dos professores. De acordo com Silva *et al.* (2023), a motivação para inovar pedagogicamente depende de um ambiente institucional que reconheça, valorize e fomente práticas inovadoras, criando uma cultura institucional favorável à experimentação e à mudança.

Apesar desses desafios, a análise das falas revela que muitos professores compreendem a relevância das metodologias ativas para a formação docente e demonstram interesse em aplicá-las de maneira mais consistente. Contudo, esse desejo esbarra na falta de formação contínua, no tempo limitado para planejamento e nas dificuldades enfrentadas com turmas desmotivadas ou pouco acostumadas a esse tipo de abordagem.

Portanto, fomentar a motivação docente requer uma atuação institucional estratégica que contemple tanto o desenvolvimento profissional quanto condições estruturais e organizacionais favoráveis à inovação. Isso inclui a valorização do trabalho pedagógico, a oferta de formações continuadas e o reconhecimento da complexidade envolvida na adoção de metodologias ativas.

5.3 DISCIPLINAS NAS QUAIS SÃO UTILIZADAS METODOLOGIAS ATIVAS E TIPOS DE METODOLOGIAS MAIS UTILIZADOS

A análise dos dados revelou que o uso das metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – *Campus* Itapina se dá, de forma geral, de modo pontual e está mais presente em determinadas disciplinas que permitem maior flexibilidade na condução das atividades pedagógicas. Os docentes relataram aplicar metodologias como sala de aula invertida, seminários, exibição de filmes e, em menor escala, a gamificação. Essas metodologias são utilizadas, principalmente, em disciplinas que envolvem temas mais reflexivos ou propensos à interdisciplinaridade.

Conforme Bacich (2015), as metodologias ativas podem ser classificadas em diferentes categorias, como estratégias baseadas em exposição, problematização, uso da arte e dinâmicas. A sala de aula invertida, por exemplo, aparece com destaque entre os professores entrevistados, por ser considerada intuitiva e adequada à realidade do curso, permitindo que os alunos estudem previamente os conteúdos por meio de vídeos e leituras e utilizem o tempo em sala para discussões e resolução de problemas. Essa abordagem está em consonância com o que Reis *et al.* (2023) apontam como facilitadora de uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

Por outro lado, percebe-se que há limitação na diversidade de metodologias aplicadas, o que pode comprometer a motivação dos alunos e a eficácia pedagógica. Essa restrição, em parte, decorre da ausência de formação continuada sobre as diferentes possibilidades metodológicas. Conforme Santos e Castaman (2023), a diversificação metodológica é essencial para manter o engajamento dos estudantes e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Os autores enfatizam que a escolha da metodologia deve considerar o conteúdo, o perfil dos alunos e a intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto identificado foi a aplicação das metodologias ativas de forma pouco planejada ou mesmo intuitiva, o que reforça a importância de formação docente específica para garantir que essas estratégias estejam efetivamente ancoradas em princípios pedagógicos coerentes. Alguns professores relataram dificuldades em classificar as práticas que utilizam como pertencentes ou não ao campo das metodologias ativas, o que indica fragilidade conceitual sobre o tema.

Ademais, a escolha limitada de metodologias pode gerar um ambiente de aprendizagem repetitivo. Oliveira e Chioratto (2017) alertam que a repetição de uma única abordagem metodológica pode causar desinteresse nos alunos, prejudicando o processo de ensino-

aprendizagem. Portanto, é necessário incentivar os docentes a ampliar seu repertório metodológico, o que requer apoio institucional e momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

Em síntese, a análise aponta que, embora algumas metodologias ativas sejam utilizadas no curso, a aplicação ainda é restrita a certos componentes curriculares e realizada de forma pouco diversificada. Isso revela a necessidade de aprofundamento teórico-prático dos docentes sobre as metodologias ativas e de um planejamento mais estruturado que considere o conteúdo, os objetivos educacionais e o perfil das turmas.

5.4 DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DAS MESMAS

A análise dos dados revelou diversas dificuldades enfrentadas pelos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – *Campus* Itapina na implementação das metodologias ativas. Entre os principais entraves apontados estão a sobrecarga de trabalho docente, o cansaço dos alunos, especialmente no turno noturno, a resistência às mudanças por parte de alguns professores e estudantes, a ausência de capacitação sistemática sobre metodologias ativas e limitações relacionadas à infraestrutura.

A sobrecarga de trabalho aparece como um fator recorrente nas falas dos entrevistados, o que está em consonância com o que destacam Silva *et al.* (2023) e Bacich; Moran (2018), ao afirmarem que os professores, ao acumularem funções de ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, encontram dificuldade em investir tempo na aprendizagem de novas estratégias pedagógicas. Essa condição compromete a dedicação necessária para o planejamento e execução eficaz das metodologias ativas.

O cansaço e a falta de motivação dos estudantes, especialmente à noite, também foram citados como obstáculos para o uso de abordagens inovadoras. Conforme Bacich; Moran (2018), o sucesso da aprendizagem ativa requer engajamento e disposição dos estudantes, o que pode ser comprometido em contextos de exaustão física e mental. Alguns docentes relataram que essa condição exige preparo prévio dos estudantes para que eles compreendam e se adaptem às novas formas de aprender, o que, por sua vez, demanda maior tempo de planejamento por parte dos professores.

Outro ponto relevante é a resistência à mudança que afeta tanto docentes quanto discentes. A literatura aponta que, em geral, mudanças metodológicas implicam esforço de desconstrução de práticas tradicionais e internalização de novos papéis no processo de ensino-

aprendizagem (Nagib, 2018; Silva; Sanada, 2018). Essa transição é mais desafiadora para docentes com longa trajetória profissional que, muitas vezes, foram formados e atuaram, durante anos, em modelos tradicionais de ensino (Araújo *et al.*, 2015).

A falta de qualificação por parte dos docentes é um obstáculo para a eficácia plena da prática pedagógica, como apontam Monteiro (2018) e Cunha (2009). Dentre os motivos identificados estão: a precarização do sistema educacional, a ausência de currículos que orientem adequadamente a formação docente e a insuficiência de metodologias que viabilizem um processo ensino-aprendizagem de qualidade. Esses aspectos foram evidenciados em nossa pesquisa na qual os professores entrevistados relataram dificuldades em aplicar metodologias ativas devido à falta de formação específica e de apoio institucional.

No caso do curso de Pedagogia analisado, a ausência de capacitações voltadas para metodologias ativas foi frequentemente mencionada como uma lacuna. Essa falta de qualificação pode ser associada à condição instrumental da formação universitária apontada por Cunha (2009) que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, nossos achados corroboram o debate teórico, indicando que a qualificação docente é um aspecto crucial para a implementação de metodologias que promovam a aprendizagem ativa.

Os achados desta pesquisa indicam que a implementação das metodologias ativas enfrenta desafios relacionados à própria estrutura curricular do curso. Tozetto *et al.* (2020) analisaram os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas brasileiras e concluíram que esses currículos variam significativamente em abordagem teórica, carga horária, distribuição e tipos de disciplinas. Embora atendam aos dispositivos legais e às necessidades básicas de formação do pedagogo, essas variações podem dificultar a criação de uma formação unificada que integre práticas pedagógicas inovadoras, como as metodologias ativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia representam um marco importante, fruto de debates abrangentes no campo da formação de profissionais da educação (Aguiar *et al.*, 2006). No entanto, conforme identificado nos achados desta pesquisa, ainda há muitos desafios para consolidar plenamente essas diretrizes, especialmente no que diz respeito à implementação de metodologias ativas. A matriz curricular do curso do Ifes – *Campus* Itapina, por exemplo, segue a Resolução CNE/CP nº 1/2002, destinando 21,1% da carga horária à dimensão pedagógica, mas não contempla uma disciplina específica voltada a essas práticas.

Essa lacuna é destacada por Quintas e Morais (2023) que identificaram que a ausência de disciplinas sobre metodologias ativas dificulta a formação pedagógica voltada à inovação.

Eles defendem que a inclusão de uma disciplina específica poderia fortalecer a formação docente, preparando os professores para aplicar essas práticas de forma crítica e consistente em suas aulas. No contexto desta pesquisa, os docentes apontaram que essa ausência contribui para o despreparo em relação à adoção das metodologias ativas, reforçando a necessidade de repensar as estratégias formativas institucionais.

Além disso, Silva e Sarada (2017) ressaltam que a experiência com metodologias ativas, durante a formação inicial, contribui significativamente para que os futuros docentes se sintam aptos a aplicá-las posteriormente em sua prática profissional, promovendo uma cadeia de inovação pedagógica. Também nesse sentido, Silva e Sanada (2017) alertam que os modelos avaliativos tradicionais devem ser revistos, uma vez que são incompatíveis com os princípios das metodologias ativas. Estratégias como a autoavaliação promovem maior protagonismo e reflexão por parte dos estudantes.

Ainda que os desafios sejam expressivos, os resultados da pesquisa apontam ganhos significativos com o uso das metodologias ativas. Professores observaram maior envolvimento dos alunos nas atividades, desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico e colaboração, e melhoria na qualidade das interações em sala de aula. Conforme Freeman *et al.* (2014), a adoção de metodologias ativas está associada a melhores resultados acadêmicos e ao fortalecimento de habilidades socioemocionais.

A utilização de tecnologias educacionais, como a plataforma *Moodle*, também foi reconhecida como uma ferramenta que potencializa as práticas ativas, especialmente após a pandemia da Covid-19. Essa adaptação forçada ao ensino remoto impulsionou a apropriação de recursos digitais pelos docentes, o que, conforme Silva e Sanada (2018), representa um passo importante para a consolidação de estratégias mais interativas e personalizadas no ensino superior.

Do ponto de vista institucional, os docentes reconheceram que o Ifes oferece uma estrutura básica favorável à implementação de metodologias ativas, como recursos tecnológicos e espaços colaborativos. Todavia, destacam a necessidade de salas de aula mais flexíveis e maior apoio à formação continuada. De acordo com Bacich e Moran (2018), o ambiente físico e a infraestrutura tecnológica são elementos fundamentais para a efetividade das metodologias ativas.

Ademais, um dos desafios apontados foi a elevada taxa de evasão no curso de Pedagogia. Para alguns docentes, a adoção de metodologias ativas poderia contribuir para reduzir esse problema, uma vez que torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e centrado no estudante. Essa perspectiva é reforçada por Reis *et al.* (2023) que

destacam o potencial dessas práticas para engajar os alunos e fortalecer sua permanência nos cursos superiores.

Em síntese, a pesquisa indica que, embora existam barreiras estruturais, institucionais e culturais, os docentes reconhecem os benefícios das metodologias ativas e demonstram disposição para adotá-las. Porém, a superação dos desafios depende do fortalecimento da formação docente, do suporte institucional e da promoção de uma cultura pedagógica voltada à inovação e à participação ativa dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou como as metodologias ativas são adotadas pelo corpo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – *Campus* Itapina, explorando aspectos relacionados ao conhecimento e à formação dos professores acerca de metodologias ativas, motivações para utilização dessas práticas, desafios enfrentados e os resultados obtidos. Por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores, foi possível obter uma visão aprofundada sobre a aplicação dessas metodologias no contexto do curso.

Os resultados revelaram que, apesar do reconhecimento do potencial transformador das metodologias ativas, sua adoção ainda é pontual e limitada, em grande parte, devido a fatores como a falta de capacitação continuada, resistência a mudanças e desafios práticos relacionados ao planejamento e execução das atividades. Outrossim, o conhecimento sobre essas práticas varia consideravelmente entre os docentes, refletindo a diversidade de trajetórias formativas e experiências profissionais. Tais desafios evidenciam não apenas obstáculos individuais, mas também estruturais e institucionais.

Apesar dos desafios, os dados indicam que, quando bem aplicadas, as metodologias ativas tornam o processo de ensino mais dinâmico, favorecem o protagonismo dos estudantes e promovem a construção colaborativa do conhecimento. Docentes relataram o uso de práticas como gamificação, sala de aula invertida, seminários e exibição de filmes, embora, em muitos casos, não tenham conseguido nomear ou sistematizar as estratégias utilizadas. Embora alguns professores tenham mencionado o uso de outras metodologias, não foram capazes de especificá-las com clareza. A maioria dos docentes entrevistados demonstrou conhecer as metodologias ativas, porém, poucos as aplicam regularmente em sala de aula. Um marco importante para a adoção mais frequente dessas metodologias foi a pandemia de 2020 que impulsionou mudanças no formato das aulas.

Embora alguns avanços tenham sido observados, especialmente durante a pandemia, a adoção das metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – *Campus* Itapina ainda ocorre de maneira incipiente, marcada por dificuldades que envolvem tanto a formação docente quanto o envolvimento discente. A ausência de uma formação específica para o uso dessas metodologias, aliada à resistência ou despreparo dos estudantes, limita sua implementação efetiva. Esses aspectos revelam um cenário que exige a atuação da gestão universitária, especialmente frente aos desafios relacionados à permanência e à evasão estudantil.

A partir dessas dificuldades, torna-se necessário refletir sobre o papel da gestão universitária na criação de condições favoráveis à consolidação das metodologias ativas no curso. A gestão tem papel estratégico em três frentes principais: (i) no âmbito docente, por meio da implementação de programas de formação continuada que preparem os professores para o uso efetivo das metodologias ativas; (ii) no âmbito discente, promovendo ações de sensibilização que destaquem a importância dessas práticas para a futura atuação profissional dos estudantes, especialmente na educação básica; e (iii) no plano estrutural, mediante investimentos em infraestrutura física e tecnológica, com a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e equipados com recursos adequados ao desenvolvimento dessas abordagens.

Nesse sentido, a adoção restrita das metodologias ativas não pode ser compreendida apenas como uma lacuna individual de docentes ou discentes, mas também como reflexo de ações institucionais ainda incipientes. A ausência de estratégias integradas que articulem formação, sensibilização e estrutura pode comprometer a qualidade da formação oferecida e contribuir para os índices de evasão no curso ao não engajar adequadamente os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nos casos em que essas metodologias foram implementadas de forma adequada, observou-se um ensino mais dinâmico com favorecimento ao protagonismo estudantil e à construção colaborativa do conhecimento. A pesquisa evidenciou a importância de iniciativas institucionais que fortaleçam a formação docente e ofereçam suporte técnico e pedagógico como forma de superar as barreiras identificadas e consolidar essas práticas no curso.

No que se refere às implicações práticas, o estudo contribui para a compreensão dos desafios e oportunidades relacionados à implementação de metodologias ativas, oferecendo subsídios para gestores e docentes aprimorarem suas estratégias pedagógicas. Ademais, os resultados fornecem uma base para o desenvolvimento de políticas institucionais que incentivem a capacitação contínua e a inovação no ensino, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação.

Uma limitação desta pesquisa foi o fato de que o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes - *Campus* Itapina ocorre anualmente. Dessa forma, durante o período pesquisado, foram entrevistados apenas os docentes que lecionaram disciplinas em períodos ímpares. Essa restrição limita a abrangência dos dados, uma vez que impede a análise completa de todos os docentes que poderiam oferecer *insights* relevantes sobre adoção de metodologias ativas no curso.

Para futuras pesquisas, seria relevante expandir a análise para além dos docentes, envolvendo também gestores educacionais e estudantes. Compreender a perspectiva dos gestores pode fornecer *insights* valiosos sobre o papel da liderança institucional no apoio à implementação das metodologias ativas, enquanto a visão dos estudantes pode trazer informações sobre o impacto dessas práticas no engajamento, desempenho e autonomia na aprendizagem. Essa abordagem mais abrangente permitirá uma visão integrada sobre a dinâmica das metodologias ativas no contexto educacional.

Por fim, esta pesquisa reforça a necessidade de estudos que ampliem a análise para outros cursos e instituições, aprofundando a investigação sobre o impacto das metodologias ativas na formação de professores e na qualidade da educação. Ao propor reflexões e caminhos para a melhoria do ensino, espera-se que este trabalho contribua para uma prática pedagógica mais inclusiva, participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. S., Brzezinski, I., & Freitas, H. C. L. (2006). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Revista Educação & Sociedade*, 27(96), 819–842.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>
- Alves Fiorin, B. P., & Ferreira, L. S. (2013). O curso de pedagogia no Brasil: História e influência para o trabalho dos pedagogos. *Reflexão e Ação*, 21(2), 44–65.
<https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.3293>
- Andrade, L. G. D. S.B., & Ferrete, R. B. (2019). Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 3(2), 86-98.
<https://doi.org/10.36524/profept.v3i2.451>
- Andrade, L. G. D. S. B., Aguiar, N. C., Ferrete, R. B., & Santos, J. dos. (2020). Geração Z e as metodologias ativas de aprendizagem: Desafios na educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(18), e8575.
<https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8575>
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. D., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(69), 93–105. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>
- Assis, A. E. S. Q. (2007). *Especialistas, professores e pedagogos: Afinal, que profissional é formado na pedagogia?* [Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15310>
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf

- Bacich, L. (2015). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *Tecnologias, Sociedade E Conhecimento*, 3(1), 100–103. <https://doi.org/10.20396/tsc.v3i1.14479>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Banco Mundial. (2020). *Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo*. Banco Mundial.
<https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>
- Barbosa, E. F., & de Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48–67.
<https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>.
- Batista, L. M. B. M., & Da Cunha, V. M. P. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *DocentDiscunt*, 2(1), 60–70.
<https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n1.p60-70>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2019). The flipped classroom: A survey of the research. *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. Atlanta, GA.
https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_resear
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103819.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Camargo, C., & Oliveira, M. F. (2017). Painel integrado: Envolvendo todos individualmente. Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de*

aula (pp. 184–196). Grupo GEN.

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>

Castellar, S. M. V., & Moraes, J. V. (2016). *Metodologias ativas: Introdução*. São Paulo, SP:

FTD. C:\Users\USER\Downloads\Metodologias Ativas - IntroduÃ§Ã£o.pdf

Chaquime, L. P., & Mill, D. (2018). Metodologias ativas. Em D. Mill (Org.), *Dicionário*

crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus.

Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2017). Determinantes do sucesso

do e-learning: Estudo empírico brasileiro. *Computers & Education*, 122, 273–290.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>

Coimbra, C. L. (2017). A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. Em E. A.

Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp.

1–13). Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>

Coimbra, E. C., Gomes, E. C. B., Souza, É. T. D. A., Moreira, K. G. R., De Souza Silva, L. J.

P., De Fátima Francisca De Assis, M., Monteiro, M. A., Cirino, S. L. A., Turíbio, S.

G., & Silva, V. L. F. (2024). *Desafios da Aprendizagem nos Tempos Atuais: Reflexões*

Sobre as Transformações Educacionais. *Revistaft*, 31–32.

<https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202410181031>

Colauto, R. D., Silva, O. L., Tonin, J. M. F., & Martins, S. P. (2017). Filmes no processo de

ensino e aprendizagem. Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.),

Revolucionando a sala de aula (pp. 123–138). Grupo GEN.

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>

Conselho Nacional de Educação. (2005). *Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005: Altera*

a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

Licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União.

- Conselho Nacional de Educação. (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Cordeiro, L. G., Picinin, C., Lievore, C., & Klafke, R. (2022). Metodologias ativas de ensino aplicadas às engenharias nas world-class universities. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 15(4), 455–466. <https://doi.org/10.14571/brajets.v12.n4.455-466>
- Costa, B. G. S., Espigão, H. S., & Pinto, M. R. (2023). Professor ou youtuber? A crise da COVID-19, as mudanças de práticas sociais e a adoção de tecnologias para o ensino remoto. *Revista Educação Contemporânea*, 15(2), 45–67.
<https://doi.org/10.1590/1679-395120210044>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cunha, M. I. (2009). O lugar do professor universitário: O espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 81–90
- Cunha, M. B. da, Omachi, N. A., Ritter, O. M. S., Nascimento, J. E. do, Marques, G. Q., & Lima, F. O. (2024). Metodologias ativas: Em busca de uma caracterização e definição. *Educação em Revista*, 40, e39442. <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>
- da Silva, C. R., Reinoso, L. F., da Silva, M. I., de Lima Freitas, M., de Oliveira, D. M. P., da Luz, M. J., ... & Andrade, N. M. (2024). O papel das metodologias ativas de aprendizagem na educação contemporânea. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, e000133-e000133.
- De Oliveira Medeiros, R., Marin, M. J. S., Lazarini, C. A., De Castro, R. M., & De Fátima Ribeiro Higa, E. (2022). Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 26, e210577.
<https://doi.org/10.1590/interface.210577>

- Dewey, J. (1916). *Democracia e Educação*. Companhia Editora Nacional.
- Dias, E. (2024). A educação e os novos tempos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122), 1–8. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003201221>
- Favatto, N., & Both, J. (2019). Motivos para abandono e permanência na carreira docente em EF. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 127–134.
- Fernandes, D. M. (2021). Educação da sensibilidade como educação política. *Acta Comportamental*, 29(3), 167–184.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Actacomportamental/2021/vol29/no3/9.pdf>
- Ferreira, L. V., Carvalho, R. J., & Albrecht, E. (2023). Metodologias ativas de ensino aplicadas na educação profissional e tecnológica na área de gestão: O conhecimento prévio como aliado no processo de ensino. *Revista Foco*, 16(3), e1268.
<https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-039>.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3^a ed., pp. 695–727). Sage.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. Recuperado de <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>
- Frigo Souza, F., Souza, A. N. M., Colauto, R. D., & Costa, F. (2021). Quem me ensina a ensinar? Atividades para o exercício da docência. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 22(1), 109–132. <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n1.1966>

Gil, A.C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.

Gray, D. (2011). *Pesquisa no mundo real* (2ª ed.). São Paulo: Penso.

Guerra, C., Brasil, C. C., & Duhn, V. M. L. (2022). Investigação qualitativa durante e pós-pandemia. *Ludomedia*, 2(1).

Guimarães, M. L. F., Cittadin, A., Giassi, D., Guimarães Filho, L. P., & Bristot, V. M. (2016). Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. *ABCustos*, 11(3), 62–87. <https://doi.org/10.47179/abcustos.v11i3.410>

Inocente, L., Tommasini, A., & Castaman, A. S. (2018). Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. *Redin: Revista Educacional Interdisciplinar*, 7(1), 1–11. <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082>.

Instituto Federal do Espírito Santo. (2017). *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia - Campus Itapina*. https://www.ifes.edu.br/images/stories/Licenciatura_em_Pedagogia_MEC.pdf
Instituto Federal do Espírito Santo. (2024). *Institucional: Ifes*. <https://www.ifes.edu.br/o-ifes>

Instituto Federal do Espírito Santo. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019*. https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf

Instituto Federal do Espírito Santo. (2024). *Licenciatura em Pedagogia*. <https://itapina.ifes.edu.br/index.php/cursos2/graduacao/licenciatura-em-pedagogia>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo escolar 2020: Impactos da pandemia na educação brasileira*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo escolar*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e>

indicadores/censo-escolar/resultados

- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87–88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- Jeffrey, D. C., Assis, A. E. S., & Grandin, L. (2016). O curso de Licenciatura em Pedagogia: Uma análise das adequações normativas e curriculares no curso de Pedagogia. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(2), 291–310. C:\Users\USER\Downloads\Dialnet-OCursoDeLicenciaturaEmPedagogia-5655521.pdf
- Kieling, H. D. S., & Vetromille-Castro, R. (2021). Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: Uma revisão sobre caminhos e possibilidades. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 74(3), e80662. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80662>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2019). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003. *MARIA AUGUSTA MUNDIM VARGAS*, 327.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Nova, S. P. D. C. (Orgs.). (2017). *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>
- Lima, M. D. C. (2023). Os impactos da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. *Temas & Matizes*, 16(27), 91–111. <https://doi.org/10.48075/rtm.v16i27.29235>
- Lopes, A. O. (2003). Aula expositiva: Superando o tradicional. Em *Técnicas de ensino: Por que não?* (2ª ed., pp. 35–113).. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723918/mod_resource/content/1/Aula%20Expositiva%20superando%20o%20tradicional.pdf
- Lotúmolo Junior, J., & Mill, D. (2020). Reflexões sobre as metodologias ativas como abordagem pedagógica no contexto brasileiro // Reflections on active methodologies as a pedagogical approach in the Brazilian context. *Conjectura: Filosofia e Educação*,

25, e020035. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020035>

Mascarelo, N. de L., Simioni, S., Albiero, T. Z., & Dickmann, I. (2021). Práticas pedagógicas inovadoras: Aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido. *Revista Triângulo*, 14(1), 1–20. C:\Users\USER\Downloads\akarwoski,+aritgo (2).pdf

Malusá, S., Melo, G. F., & Bernardino, R., Jr. (2017). Seminário: Da técnica de ensino à polinização de ideias. Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp. 63–74). Grupo GEN. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>

Marques, A. V. C., Miranda, G. J., & Mamede, S. P. N. (2017). Storytelling: Aprendizado de longo prazo. Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp. 167–183). Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>

Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M., & Zambalde, A. L. (2021). Inovação no ensino: Uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26(3), 718–741. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>

Mascarelo, N. de L., Simioni, S., Albiero, T. Z., & Dickmann, I. (2021). Práticas pedagógicas inovadoras: Aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido. *Revista Triângulo*, 14(1), 1–20. C:\Users\USER\Downloads\akarwoski,+aritgo (2).pdf

Medeiros, C. R. O., & Queiroz, Z. C. L. S. (2017). Encenando o ambiente de negócios: A representação teatral como técnica pedagógica. Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp. 139–150). Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>

Medeiros, E. A., Araújo, O. H. A., & Santos, J. M. C. T. (2021). O curso de pedagogia no Brasil: Uma análise sobre sua história e identidade (1939–2019). *Interfaces da Educação*, 12(34), 561–588. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5447>

- Mesquita, S. K. D. C., Meneses, R. M. V., & Ramos, D. K. R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14, 473-486.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1997). *Editais nº 4/97: Diretrizes curriculares dos cursos superiores*. Secretaria de Educação Superior.
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>
- Monteiro, L. N. S. (2018). Qualificação docente: Contextos e perspectivas educacionais. *Cadernos da Fucamp*, 17(30), 96. C:\Users\USER\Downloads\1403-Texto do Artigo-5132-2-10-20180906.pdf
- Moraes, J. V., & Castellar, S. M. V. (2018). Metodologias ativas para o ensino de Geografia: Um estudo centrado em jogos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 422–436.
http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências midiáticas, educação e cidadania: Aproximações jovens*, 2(1), 15–33. Recuperado de
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf
- Moura, M. F., Pereira, N. A., & Souza, S. T. (2017). Debate: Uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp. 41–50). Grupo GEN.
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>
- Nagib, L. D. R. C. (2018). Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia].
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23113>
- Ó, J. R. D., & Vallera, T. (2021). *Ordo et modo: Os jesuítas e a difusão de uma pedagogia de*

governo da escrita. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260094.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260094>.

Oliveira, A. S., & Campos, L. C. (2017). Grupo de verbalização/grupo de observação (GV-GO). Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp. 41–50). Grupo GEN.
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>

Oliveira, J. D. Neto, & Chioratto, V. H. M. (2017). A percepção crítica e reflexiva de graduandos sobre uma metodologia ativa na contabilidade. *Anais do 14º International Conference on Information Systems & Technology Management - CONTECSI*. São Paulo, SP.

Oliveira, T. C. (2023). Metodologias ativas de aprendizagem: Conceitos e aplicações. *Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica*, 2(11), 1–15.
<https://doi.org/10.56166/remici.2311v2n11568>

Pimenta, A., Cover, M., & Jesus, S. E. de O. de. (2022). Editorial: Dossiê Escola da Terra. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e14606.
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14606>

Pozzatti, M., Ventorim, S., Santos, W. dos, & Ferreira Neto, A. (2015). Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de Educação Física do Espírito Santo. *Motrivivência*, 27(46), 99–118. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p99>

Quintas, C. A. P. (2022). *As metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia em duas universidades públicas ofertados na modalidade EaD: Um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65425>

Quintas, C. A. P., & Moraes, J. V. (2023). As metodologias ativas na formação de estudantes do curso de licenciatura em pedagogia: Um estudo sobre a matriz curricular do curso de pedagogia. *Anais do Congresso Nacional de Educação - Conedu*, 1–8.

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79727>

Regly, M. P. (2021). Revisão histórica do curso de pedagogia no Brasil: Edificando um constructo. *Revista Científica FESA*, 1(6), 121–136.

<https://doi.org/10.29327/232022.1.6-8>

Reis, A., Alves, A., & Wendland, E. C. (2023). Metodologias ativas no ensino superior: Um mapeamento sistemático no contexto dos cursos de engenharia. *Educação em Revista*, 39, e39012. <https://doi.org/10.1590/0102-469839012>

Riedner, D. D. T., & Pischetola, M. (2021). A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: Um estudo no âmbito da formação inicial de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(1), 64–81.

<https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8655732>

Rocha, E. P., Freitas, M. F., Nogueira, A. K., & Lima, R. M. F. (2023). Metodologias ativas no ensino superior: Vantagens e desvantagens para a atuação docente. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE*, 10(7), 1–20.

<https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14931>

Rosa, S. R. B. de O., & Filipak, S. T. (2019). Paulo Freire: Educação como transformação social. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4(12), 131–141.

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/paulo-freire>

Santos, D. F. A., & Castaman, A. S. (2022). Metodologias ativas: Uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas*, 23(51), 334–357.

<https://doi.org/10.5965/1984723823512022334>

Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.

Schlichting, T. S., & Heinzle, M. R. S. (2020). Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: Aspectos históricos, princípios e propostas de implementação.

Revista e-Curriculum, 18(1), 10–39. <https://doi.org/10.23925/1809->

3876.2020v18i1p10-39

- Schmitz, E. X. D. S. (2016). *Sala de aula invertida: Uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>
- Silva, A. A. P., & Ortigão, M. I. R. (2020). O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: Uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. *Série-Estudos*, 25(55), 95–116. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1487>
- Silva, A. F. dos S. (2024). A transformação da educação pela integração das TICs: Desafios, oportunidades e propostas pedagógicas inovadoras. *Ciências Humanas*, 28(137). <https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202408181049>
- Silva, C., Guerra, C., & Santos, M. D. F. L. (2023). Formação de docentes da educação profissional: Uma revisão sistemática da literatura. *New Trends in Qualitative Research*, 17, e905. <https://doi.org/10.36367/ntqr.17.2023.e905>
- Silva, I. D., & Sanada, E. R. (2018). Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: Experiências de ensino híbrido. Em L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. xx–xx). Porto Alegre: Penso.
- Silva, M. G., Muniz, F. J. A., Araújo, R. V. S., Jófili, Z. M. S., & Souza, T. J. N. (2019). Concepções sobre metodologias ativas entre professores da educação básica. *I Congresso Internacional Educat*, 1(1), 59–69. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/educat/article/view/243936>
- Silva, M. G. M. da, Nascimento, F. A., Saraiva, A. C. G. T., Silva, D. A. P. da, Santos, C. A. F. dos, Cunha, H. F. G., & Silva, T. R. L. da. (2024). Formação de pedagogos na perspectiva das metodologias ativas: Desafios e possibilidades. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 29(3), 58–63. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue3/Ser-10/I2903105863.pdf>

- Soares, M. A., Botinha, R. A., Casa Nova, S. P., Soares, S. V., & Bulaon, C. (2017). Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou *problem-based learning* (PBL): Podemos contar com essa alternativa? Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp. 103–122). Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>.
- Souza, L. N., & Casa Nova, S. P. C. (2017). O role-play (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. Em E. A. Leal, G. J. Miranda, & S. P. D. C. Nova (Orgs.), *Revolucionando a sala de aula* (pp. 151–166). Grupo GEN. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012644>
- Suzuki, R., & Fries, C. E. (2023). Metodologias ativas: Uma pesquisa sobre sua utilização no Brasil. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências*, 12(2), 190–204. <https://doi.org/10.22481/rbba.v12i02.12685>
- Tracy, S. J. (2020). Vamos conversar: A conversação como momento decisivo para a disciplina de comunicação. *Comunicação em Saúde*, 35(7), 910–916. <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1593081>
- Tozetto, S. S., Martinez, F. W. M., & Kailer, P. G. L. (2020). A formação inicial de professores: Os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. *Práxis Educativa*, 15(e2014106), 1–18.
- Valença, A. K. A. (2023). Metodologias ativas no ensino de engenharia: Uma revisão bibliométrica. *Revista Produção Online*, 23(2), e4982. <https://doi.org/10.14488/1676-1901.v23i2.4982>
- Valente, J. A., Almeida, M. E. B., & Geraldini, A. F. S. (2020). Metodologias ativas: Das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455–478. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>
- Vendramin, E. O., & Lima, J. P. R. (2020). Sala de aula invertida - *flipped classroom*. Em D. R. Nogueira (Org.), *Revolucionando a sala de aula 2: Novas metodologias ainda mais*

ativas (pp. 75–92). Grupo GEN.

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597025835>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Inserção de Metodologias Ativas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Itapina*

Nome da Pesquisadora: Driely Guidoni de Christo

Telefone: (27) 99925-0083

E-mail: driely.christo@ifes.edu.br

Nome do Orientador: Dr. Annor da Silva Junior

E-mail: annor.silva@ufes.br

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A Inserção de Metodologias Ativas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Itapina*” que tem por objetivo “descrever e analisar como são inseridas as metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-*Campus Itapina*”. Destaca-se que esta pesquisa está sendo realizada no âmbito do curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGAdm/Ufes) pela discente pesquisadora Driely Guidoni de Christo, sob orientação do Prof. Dr. Annor da Silva Junior.

Sobre a participação na pesquisa:

Você participará, por sua própria vontade, oferecendo-nos informações relacionadas aos seus pontos de vista (ou percepções) sobre aspectos relacionados à inserção de metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-*Campus Itapina*. Os dados a serem coletados, por meio de entrevista presencial, serão utilizados exclusivamente para fins deste estudo.

Você irá participar sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada lhe será pago por sua participação.

Quanto ao uso das informações, esclareço que a sua identidade será preservada, e os arquivos das tabulações das entrevistas serão acessados somente pela pesquisadora e pelo

orientador. Todo material resultante será guardado sob o poder da pesquisadora durante 05 (cinco) anos, sendo então destruído.

Ressalta-se que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois apenas será solicitado o relato voluntário oral de seus pontos de vista, percepções e experiências. A sua participação poderá envolver riscos mínimos, como os seguintes: conflitos entre o que pensa e o que imagina que deve ser respondido e insegurança quanto à melhor resposta que deve ser fornecida.

Para amenizar tais riscos, os objetivos deste estudo serão esclarecidos pela pesquisadora antes de iniciar a sua participação. Ao concordar em participar, você tem a liberdade de se recusar a continuar, em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Quanto aos benefícios desta pesquisa, almeja-se contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a inserção das metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-*Campus* Itapina. Assim, os resultados identificados garantirão informações importantes para a comunidade científica e para a sociedade em geral.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes, sendo garantido o sigilo; a privacidade; a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa; o direito a buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa; a confiabilidade dos resultados obtidos.

Este termo será redigido em duas vias, e você, participante, receberá uma delas assinada e rubricada em todas as suas páginas, por você e por mim, pesquisadora. Será garantida a você a posse de uma dessas vias. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Oportunamente, é solicitada autorização para gravação da entrevista em formato de áudio a fim de evitar a perda de informações importantes no decorrer da entrevista.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, os riscos, os benefícios e os procedimentos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo.

Eu, _____, tenho ciência do exposto e manifesto livremente meu desejo em participar da pesquisa e:

- () autorizo a gravação da entrevista em formato de áudio e vídeo
() não autorizo a gravação da entrevista em formato de áudio e vídeo

Participante

Pesquisadora

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

BLOCO I: IDENTIFICAÇÃO

| | | | |
|-------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Nome | | Idade | Sexo |
| Local de nascimento | | Estado civil | |
| Filhos | Trajetória educacional | | |
| Trajetória profissional | Instituição onde trabalha | Tempo na instituição | Cargo que ocupa |
| Tempo no cargo | Projetos de vida | | Projetos na vida profissional |

BLOCO II: CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

- Conhecimento dos docentes acerca do que são metodologias ativas de aprendizagem;
- Participação dos docentes em formação que envolvesse o tema metodologias ativas;
- Contato dos docentes com metodologias ativas durante a própria graduação.

BLOCO III: MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA UTILIZAÇÃO OU NÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

- Utilização de metodologias ativas na prática docente;
- Fatores de influência para utilização (ou não) de metodologias ativas na prática docente;
- Professor, defina os objetivos de aprendizagem e escolha metodologias que estejam alinhadas com esses objetivos.

BLOCO IV: DISCIPLINAS NAS QUAIS SÃO UTILIZADAS METODOLOGIAS ATIVAS E TIPOS DE METODOLOGIAS MAIS UTILIZADOS

- Disciplinas lecionadas pelo docente em 2024/1;
- Disciplinas lecionadas pelo docente em 2024/1 em que foram utilizadas metodologias ativas;
- Tipo de metodologias ativas utilizadas;
- Frequência de utilização das metodologias ativas.

BLOCO V: DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DAS MESMAS

- Aprendizagem do estudante quando o professor utiliza metodologias ativas;
- Benefícios/vantagens que as metodologias ativas podem proporcionar aos alunos em sala de aula;
- Facilidades e dificuldades encontradas na aplicação de metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia;
- Formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes-*Campus*Itapina em relação ao tema metodologias ativas.

Observações finais:

Data:

Local:

Duração da entrevista:

Início:

Interrupções:

Fim:

Posicionamento na entrevista:

Acesso ao entrevistado: