



Gabriela Gonçalves Ozório

**Metodologias ativas no ensino superior:
um caminho para a inovação pedagógica?**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Rio de Janeiro
Junho de 2020



Gabriela Gonçalves Ozório

**Metodologias ativas no ensino superior:
um caminho para a inovação pedagógica?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Rosalia Maria Duarte

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Magda Pischetola

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Luiz Alexandre da Silva Rosado

Departamento de Ensino Superior – INES

Rio de Janeiro, 30 de junho de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Gabriela Gonçalves Ozório

Graduou-se como Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2012. Na PUC-Rio, integra o grupo de pesquisa Discursos da Educação e Tecnologia, (DedTec), coordenado pela professora Giselle Martins dos Santos Ferreira. Interessa-se pelas temáticas relacionadas as tecnologias na educação.

Ficha Catalográfica

Ozório, Gabriela Gonçalves

Metodologias ativas no ensino superior : um caminho para a inovação pedagógica? / Gabriela Gonçalves Ozório ; orientador: Giselle Ferreira. – 2020.

95 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Metodologias ativas. 3. Ensino superior. 4. Inovação. 5. Inovação pedagógica. I. Ferreira, Giselle. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Este trabalho é dedicado à minha avó Marly. Tê-la em
minha vida me dá força e vontade de buscar mais. Te amo!

Agradecimento

Agradeço aqueles que contribuíram de maneira relevante para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Aos meus familiares, agradeço a compreensão nas diversas ausências; uma pesquisa demanda muita dedicação e tempo longe daqueles que amamos.

Aos meus amigos, agradeço a paciência de me ouvir tantas vezes durante os momentos de desespero. Obrigada por não me deixarem desistir!

Agradeço aos meus colegas de trabalho, a grande equipe do Instituto Olímpico Brasileiro, por investirem em minha formação permitindo e garantindo meu “afastamento” parcial do trabalho durante os últimos 2 anos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos professores do CTCH da PUC-Rio, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa de campo, agradeço imensamente.

Agradeço aos professores do Programa, em especial à prof.^a Magda Pischetola, pela relevante contribuição à construção do meu projeto de pesquisa.

À prof.^a Giselle Ferreira, minha eterna gratidão por ter encarado o desafio dessa orientação, compreendendo as dificuldades de estudar, pesquisar e trabalhar no setor privado. Sua paciência e generosidade foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Muito obrigada!

Resumo

Ozório, Gabriela Gonçalves; Ferreira, Giselle Martins dos Santos. **Metodologias ativas no ensino superior : um caminho para a inovação pedagógica?** Rio de Janeiro, 2020. 95p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O mundo globalizado e conectado através da Internet tem sido palco de profundas alterações sociais, culturais e econômicas, dentre as quais se destacam novos comportamentos e uma demanda forte e continuada por novos produtos e serviços. Uma busca incessante por novidades também se manifesta no âmbito do Ensino Superior (ES), ao qual o desafio da inovação é posto por discursos que sugerem a existência de uma crise abrangente e profunda nas instituições educacionais. A inovação no contexto educacional, contudo, tende a ser concebida, de forma reducionista, como a simples integração de tecnologias digitais na sala de aula. Quando falamos em inovação pedagógica, em particular, a discussão precisa avançar para além da preconcepção de que os professores são resistentes a mudanças. Nesse sentido, dissemina-se amplamente o conceito de Metodologias Ativas (MA), apresentado na literatura especializada como uma solução para o problema da inovação na educação. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa consistiu em caracterizar as concepções teórico-pedagógicas de professores universitários, de modo a identificar possíveis usos das Metodologias Ativas como um caminho para a inovação pedagógica no ES. A investigação, de cunho qualitativo, se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar os espaços e modos de formação continuada de professores universitários; 2) desvendar como e com quais sentidos são conduzidas práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior; e 3) caracterizar as contribuições das Metodologias Ativas para a inovação pedagógica no Ensino Superior. A pesquisa de campo foi conduzida no Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, onde está representada uma variedade significativa de subáreas do conhecimento. A coleta de dados envolveu o uso de um questionário diagnóstico enviado a todos os professores do Centro (N=362), bem como entrevistas aprofundadas com cinco voluntários identificados dentre o grupo de respondentes, conduzidas entre outubro de 2019 e março de 2020.

O corpo de dados discursivos foi submetido a uma análise de conteúdo categorial. A fundamentação teórica adotada incluiu literatura acerca da inovação no ensino superior, além de pesquisas do campo da Educação que apresentaram contribuições sobre os usos de MA no ES. Os achados foram organizados de acordo com as seguintes categorias definidas para a análise: trajetória na profissão docente; planejamento e dinâmica na sala de aula; concepções sobre inovação; e concepções sobre Metodologias Ativas. O estudo concluiu que, apesar de os professores nem sempre declararem ter familiaridade com o conceito de MA, que é uma expressão relativamente recente, muitas das estratégias de ensino relatadas por eles são consistentes com as práticas e fundamentos teóricos das MA explicitados na literatura. Por um lado, os achados sugerem que há espaço para a inovação pedagógica em termos de adaptação a novos contextos e demandas para a educação. Por outro, indicam que ideias em torno de proporcionar estímulo à atividade e ao protagonismo dos estudantes, centrais às MA, já podem ser parte integrante, ainda que tácita, do repertório teórico-metodológico de professores do ES de forma bem mais ampla do que os discursos de defesa dessas metodologias parecem sugerir.

Palavras-chave

Metodologias Ativas; Ensino Superior; Inovação; Inovação Pedagógica.

Abstract

Ozório, Gabriela Gonçalves; Ferreira, Giselle Martins dos Santos. Active Methodologies in Higher Education: a path towards pedagogical innovation? Rio de Janeiro, 2020. 95p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The globalized and Internet-connected world has provided the stage for profound social, cultural and economic changes. In particular, it has witnessed the emergence of new behaviors and a strong and relentless demand for new products and services. A continued search for novelties also takes place in the context of Higher Education (HE), a sector facing the challenge of innovation posed by discourses that suggest there is an encompassing and deep crisis affecting educational institutions. Innovation in educational contexts, however, tends to be conceived, in a reductionist way, as the simple integration of digital technologies in the classroom. Discussion on pedagogical innovation, in particular, needs to move beyond the pre-conception that teachers are resistant to change. In this sense, the concept of Active Methodologies (AM) is widely disseminated and presented in the specialized literature as a solution to the problem of innovation in education. In this context, the main aim of this research has been to investigate the theoretical-pedagogical conceptions of HE teachers, in order to identify possible uses of active methodologies as a path towards pedagogical innovation in HE. The investigation, of a qualitative nature, had the following specific objectives: 1) to analyze spaces and modes of continuing education undertaken by teachers in HE; 2) to identify practices and meanings of innovative pedagogy in Higher Education; and 3) to examine contributions of active methodologies to pedagogical innovation in Higher Education. Field research was conducted at the Centre for Theology and Humanities at PUC-Rio, where a significant variety of sub-areas of knowledge is represented. Data collection involved the use of a diagnostic questionnaire sent to all teachers at the Centre (N = 362), as well as in-depth interviews with five volunteers identified from the group of respondents, conducted between October 2019 and March 2020. The corpus of discursive data was examined through a categorical content analysis. The theoretical basis adopted included literature on

innovation in HE, in addition to research in the field of Education that presented contributions on the uses of active methodologies in HE. Findings were organized according to the following categories defined for the analysis: pathways in the teaching profession; classroom planning and dynamics; conceptions of innovation; and conceptions of active methodologies. The study concluded that, although teachers do not always claim to be familiar with the concept of AM, which is a relatively recent label, many of the teaching strategies reported by them are consistent with the practices and theoretical foundations of MA discussed in the relevant literature. On the one hand, findings suggest there is space for pedagogical innovation in terms of adaptation to new contexts and demands for education. On the other hand, they also indicate that ideas surrounding stimulating student activity and protagonism may already be an integral, albeit tacit, part of the theoretical and methodological basis of HE teachers much more widely than MA advocacy discourses appear to suggest.

Keywords

Active Methodologies; Higher Education; Innovation; Pedagogical Innovation

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 2. QUADRO TEÓRICO..... | 17 |
| 2.1 Metodologias Ativas: fundamentos e tipos..... | 17 |
| 2.1.1 Tipos de Metodologias Ativas..... | 20 |
| 2.2 Metodologias Ativas em dissertações e teses | 25 |
| 2.3 Inovação pedagógica para além da inovação tecnológica..... | 34 |
| 2.3.1 Pesquisas sobre Inovação Pedagógica no Ensino Superior | 37 |
| 3. METODOLOGIA..... | 42 |
| 3.1 O campo da pesquisa | 42 |
| 3.2 Métodos | 44 |
| 3.2.1 Abordagem | 44 |
| 3.2.2 Coleta de dados | 46 |
| 3.2.2.1 Questionário | 47 |
| 3.2.2.2 Entrevista semiestruturada | 48 |
| 3.2.3 Análise de dados | 49 |
| 3.2.4 Exploração preliminar dos dados | 49 |
| 3.2.4.1 Questionário | 49 |
| 3.2.4.2 Entrevistas semiestruturadas | 56 |
| 4. ACHADOS..... | 58 |
| 4.1 Trajetória na profissão docente | 58 |
| 4.2 Planejamento e dinâmica na sala de aula | 60 |
| 4.3 Concepções sobre Inovação | 64 |
| 4.4 Concepções sobre Metodologias Ativas | 68 |
| 5. CONCLUSÃO..... | 72 |
| 6. REFERÊNCIAS | 76 |
| 7. ANEXOS..... | 82 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Estilo de Ensino quanto aos Objetivos de Ensino/Aprendizagem | 29 |
| Figura 2 – Estilo de Ensino quanto aos Métodos de Ensino/Aprendizagem | 30 |
| Figura 3 – Estratégias de ensino utilizadas nas aulas na graduação. | 52 |
| Figura 4 – Papel da infraestrutura tecnológica institucional na inovação das práticas..... | 52 |
| Figura 5 – Relação entre formação docente e inovação de práticas..... | 53 |
| Figura 6 – Relação entre domínio do conteúdo e inovação das práticas. | 53 |
| Figura 7 – Relação entre inovação e práticas tradicionais. | 54 |
| Figura 8 – Relação entre reflexão sobre a prática e inovação..... | 54 |
| Figura 9 – Relação entre inovação e participação dos alunos. | 55 |
| Figura 10 – Relação entre inovação e desempenho na avaliação dos alunos..... | 55 |
| Figura 11 – Relação entre inovação e metodologias de ensino. | 56 |

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1 – Trabalhos selecionados e respectivas abordagens de investigação.25

Quadro 2 – Pseudônimos e respectivas formação, titulação e área do conhecimento das disciplinas dos entrevistados.....57

Tabela 1 – Composição do corpo docente do CTCH.....42

Tabela 2 – Perfil dos respondentes.....49

Lista de Siglas

ABP – Aprendizagem baseada em Projetos

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CTCH – Centro de Teologia e Ciências Humanas

EPE – Escola Pedagógica Experimental

ES – Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

MA – Metodologias Ativas

PBL – Aprendizagem baseada em Problemas

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAI – sala de Aula Invertida

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TSI – *Teaching Style Inventory*

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá

Introdução

O início do século XXI foi marcado profundamente pela disseminação mundial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O avanço tecnológico proporcionou livre acesso à informação e aumentou consideravelmente a velocidade de troca de informações. O mundo globalizado e a expansão da Internet geraram alterações no paradigma econômico e produtivo, provocando novos padrões comportamentais e a necessidade de novos produtos e serviços.

Essas alterações também se manifestam no contexto do Ensino Superior (ES), associadas a discursos que sugerem a existência de uma crise nas instituições educacionais, o que reforça a necessidade de inovação. Ao que parece, a solução para o contexto seria uma nova postura docente, fundada no questionamento de suas práticas e na busca de novas metodologias que forneçam inovações para as práticas pedagógicas.

Como garantir que os docentes estejam preparados para inovar em suas práticas, se a formação necessária para atuação no ES não contempla os conhecimentos pedagógicos? A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), ainda em vigor, trata exclusivamente da formação dos professores universitários em apenas um artigo: “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Deste modo, entende-se que não há preocupação com a formação pedagógica em termos legais e, em muitos casos, talvez, nem em termos institucionais.

Acerca da formação oferecida pelos programas de mestrado e doutorado, Campos (2012) esclarece que:

Os programas de pós-graduação, em especial *stricto sensu*, embora possam explicitar nos seus objetivos a formação para docência, notadamente articulam-se na formação de pesquisadores para áreas específicas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito limitado. Em geral, a preparação para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é

oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula (CAMPOS, 2012, p. 5).

Cunha (2008) alerta a respeito da complexidade do trabalho docente e chama atenção para a importância dos saberes específicos da profissão:

A docência é uma atividade complexa. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispusermos da teoria para melhor compreendê-la; de uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido. (CUNHA, 2008, p. 473).

Se a formação docente em sua base já apresenta desafios, o cenário do exercício da profissão é ainda mais complexo. A profissão:

É composta não apenas de ensino, como está na tradução do que representa etimologicamente o termo em questão, mas [também] está ligada à extensão, à pesquisa e à administração, conforme define a L.D.B. 9394/96, e o Plano Nacional de Graduação: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CAMPOS, 2012, p.6).

As exigências promovidas pelas agências de financiamento e pelos sistemas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) geram um certo controle que impulsiona os professores universitários a dedicarem maior tempo às ações de pesquisa, diminuindo assim seu tempo de dedicação às ações de ensino e extensão. De acordo com Ferraz e Melo (2012), “a existência de mecanismos de controle da vida acadêmica dos docentes” acaba por “reconfigurar, particularmente, a profissionalidade desses docentes, com base na cultura do desempenho” (FERRAZ & MELO, 2012, p.9).

O exercício da docência não apenas transpõe os desafios dessa “cultura” de produção em pesquisa, mas também os desafios ligados às questões do ensino propriamente ditas: como motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, como avaliar, entre outros. Acerca destes desafios, observamos o surgimento de expressões que podem ser vistas como jargões que utilizam o adjetivo “ativa(o)” em oposição a “tradicional” para qualificar conceitos fundamentais da educação. Tais expressões, em conjunto com as crenças e premissas sobre o novo perfil discente (mais imerso em um ambiente digital e multitarefa), formaram um campo fértil para a busca por soluções

“milagrosas”. Em particular, destacam-se as Metodologias Ativas (MA), já objeto de ampla literatura e discussão, inclusive nas mídias.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo geral caracterizar as concepções teórico-pedagógicas de professores universitários, de modo a identificar possíveis usos das Metodologias Ativas como um caminho para a inovação pedagógica no ES. O objetivo central se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os espaços e modos de formação continuada de professores universitários.
- Desvendar como e com quais sentidos são conduzidas práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior.
- Caracterizar as contribuições das Metodologias Ativas para a inovação pedagógica no Ensino Superior.

Esta pesquisa justifica-se pela atualidade do tema na medida em que, de acordo com a literatura apresentada no Capítulo 2, as Metodologias Ativas podem contribuir para dar maior sentido e efetividade aos processos de ensino e aprendizagem. Com o intuito de alcançar tais objetivos, apresentamos, primeiramente (Capítulo 2), uma discussão a respeito dos fundamentos das Metodologias Ativas (MA), abordando os principais tipos de MA discutidos na literatura especializada recente. Apresentamos também um breve histórico de conceitos do campo da Educação que já no século XVIII suscitavam características do ensino ativo, como aprender pela experiência, pela descoberta e através dos interesses dos próprios alunos. No Capítulo 3, apresentamos a metodologia da pesquisa, incluindo a descrição do campo, das técnicas para coleta e análise dos dados, bem como uma análise preliminar dos dados. Em seguida, no Capítulo 4, desenvolvemos uma discussão mais aprofundada dos dados, apresentando os achados da pesquisa a partir de quatro categorias de análise: trajetória na profissão docente; planejamento e dinâmica na sala de aula; concepções sobre inovação; e concepções sobre Metodologias Ativas. Por fim, no Capítulo 5, retomamos os objetivos que nortearam o trabalho para apresentar as conclusões, limites e contribuições da pesquisa para o campo da Educação.

Quadro Teórico

Este capítulo aborda os pressupostos teóricos que subsidiaram a análise dos dados empíricos desta pesquisa. Na primeira seção, são apresentados os conceitos, fundamentos e tipos específicos de Metodologias Ativas localizados na literatura especializada na área. Em seguida, são apresentadas as mais recentes pesquisas acadêmicas localizadas, dentro do período de 2014 a 2019, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações² e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)³. A segunda seção apresenta uma discussão sobre o conceito de inovação, uma temática controversa diante, em particular, da suposição de muitos autores de que existe um consenso sobre o que significa de fato inovar. Em seguida, buscamos elencar alguns elementos para a construção de uma concepção de “inovação pedagógica”.

2.1 Metodologias Ativas: fundamentos e tipos

As Metodologias Ativas (MA), como sugere o próprio termo, são baseadas na ideia de aprendizagem ativa, em oposição à educação bancária, caracterizada por Paulo Freire na seguinte citação:

Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quando mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 1987, p.33).

As Metodologias Ativas podem ser compreendidas como um conjunto de metodologias que exigem do aluno uma postura mais proativa e colaborativa para a resolução de problemas, desenvolvimento de projetos e, com isto, criam oportunidades para a construção de conhecimento a partir de maior engajamento e

¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

² <http://bdtd.ibict.br/>

³ <http://www.scielo.br/>

apropriação, por parte do estudante, de seu processo de aprendizagem. Para Ferreira (2017), as MA oportunizam um processo de ensinar dialógico, aberto, ativo e participativo, que, por meio da curiosidade, da problematização, da articulação teoria-prática, da significação, objetiva a resolução de problemas e situações, a construção do conhecimento e da autonomia e o desenvolvimento da cidadania do estudante.

Cabe destacar que, apesar da atualidade do tema, as Metodologias Ativas não se constituem em algo inteiramente novo. Já havia ideias consistentes com as Metodologias Ativas em obras como *Educação e Experiência* (1938) do educador e filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952). Nessa obra, o autor já tratava da importância do educador se atentar à individualidade dos educandos e criticava a concepção da educação tradicional no que tange a formação.

De acordo com o autor, o conhecimento escolar pouco prepara os educandos para as experiências do mundo real, dado que as matérias escolares são ensinadas de forma isolada, ou seja, não fica evidente a relação entre as disciplinas e o conhecimento aplicado a realidade. Assim, o autor diz que:

O ensino isolado não prepara os alunos para as experiências do mundo real. Quase todos nós já tivemos a oportunidade de recordar os dias de escola e de nos perguntar o que foi feito do conhecimento que deveríamos ter acumulado durante aquele tempo e por que tivemos que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que adquirimos para podermos alcançar nossa capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou desaprender o que aprendeu na escola para progredir profissional e intelectualmente (DEWEY, 2011, p.49).

Ideias semelhantes podem ser identificadas nas obras do psicólogo estadunidense Jerome Bruner (1915-2016), que propunha a participação ativa do estudante a partir da aprendizagem pela descoberta. A teoria do autor também propõe o “currículo em espiral”, associado a formas de aprendizagem em espiral:

O ambiente ou conteúdo de ensino têm que ser percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante. Portanto, o ambiente para a aprendizagem por descoberta deve proporcionar alternativas – resultando no aparecimento e percepção, pelo aprendiz, de relações e similaridades. Já o currículo em espiral, por sua vez, significa que o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação (BRUNER, 2011, p. X).

Chegando às primeiras décadas do século XX, encontramos fundamentos das MA nas obras de outros teóricos, como o biólogo e epistemólogo suíço Jean

Piaget (1896-1980), que discorria sobre a aprendizagem ativa através dos processos de assimilação e acomodação, a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que levantou as questões sobre a necessidade de dar liberdade às crianças para favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, e o pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966), que defendeu a necessidade da educação estar embasada nos interesses das crianças, em sua liberdade e no ambiente em que estão inseridas (ARAUJO, 2015). No Brasil, as críticas de Paulo Freire (1921-1997) ao modelo de educação bancária enfatizavam a importância de investirmos em outros métodos visando a formação crítica dos indivíduos (FREIRE, 1996).

Ainda que as Metodologias Ativas não devam ser consideradas como algo inteiramente novo no campo da Educação, concordamos com Pischetola e Miranda (2019) que, no cenário atual, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC):

Potencializam e reafirmam o valor inovador dessas estratégias, representando a plataforma ideal para o seu desenvolvimento. Com as possibilidades oferecidas pela internet, componentes como “pesquisa”, “colaboração” e “autodidatismo” tornam-se soluções palpáveis e imediatas, soluções simples ao problema complexo da crise dos formatos da educação (PISCHETOLA & MIRANDA, 2019, p.39)

Isto posto, indicamos a seguir, com base no estudo de Diesel *et al* (2017), os princípios fundamentais das abordagens ativas:

- Foco no aluno: enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informação e tem sua centralidade na figura do professor, nos métodos ativos o aluno é o centro da ação educativa. Há um desvio do foco do “ensinar” para o “aprender”.
- Autonomia: enquanto no ensino reprodutivo o aluno é mero receptor de informações, nos métodos ativos o aluno ganha um novo papel, que exige dele o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma no processo de construção do conhecimento.
- Motivação: é estimulada quando se favorece o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade na construção do conhecimento.
- Problemática da realidade: os métodos ativos privilegiam a aprendizagem significativa e contextualizada, portanto, o aluno aprende por meio de situações de ensino que promovem sua aproximação com a realidade.

- Trabalho em equipe: os métodos ativos colocam o aluno em constante interação com os colegas de turma e com o professor, fazendo-o refletir sobre diferentes opiniões e exercitando sua capacidade de argumentação; desta maneira, o conhecimento é construído de forma colaborativa.
- Professor como mediador: o professor torna-se um mediador do processo educativo que desafia e orienta os alunos na jornada da construção do conhecimento. Essa mudança de papel desafia o professor a desenvolver uma postura mais reflexiva sobre sua prática, reconhecendo os problemas e buscando soluções.

2.1.1 Tipos de Metodologias Ativas

Com base nesses princípios, uma série de técnicas foram desenvolvidas e são apresentadas na literatura com uma grande variedade de nomenclatura. Tendo em vista a necessidade de definir e enumerar as práticas que consideramos como MA, a seguir iremos apresentar e desenvolver uma breve explicação sobre cada um dos tipos de Metodologias Ativas: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem entre Pares ou Equipes.

A **Sala de Aula Invertida** (SAI), ou *Flipped Classroom*, como é designada na literatura internacional, é a metodologia ativa na qual os alunos realizam uma espécie de preparação prévia antes das aulas, utilizando ou não conteúdos selecionados e indicados pelos professores. Essa preparação pode ser uma atividade de leitura, pesquisa ou análise de materiais. De acordo com Zanon *et al* (2015), esta metodologia é inovadora porque:

A prática do planejamento das aulas deixa de ser incumbência exclusiva de quem pretende ensinar, mas passa a ser a expressão de um forte engajamento dos principais protagonistas da sala de aula: os estudantes universitários, considerando-se o papel que precisam desempenhar no preparo para cada aula (ZANON *et al*, 2015, p. 11658).

Nesta metodologia, a sala de aula transforma-se em um espaço para saneamento das dúvidas que surgiram no decorrer das atividades prévias, ou ainda melhor, torna-se um espaço para ampliação dos estudos, realização de discussões com elevado nível de criticidade (ZANON *et al*, 2015).

A utilização da SAI pressupõe dois aspectos importantes: a produção do material para o estudo prévio dos alunos (ou seleção de material pré-existente acompanhada da criação de orientações para esse estudo) e o planejamento das atividades a serem realizadas no encontro presencial. Em geral, são propostos testes autocorrigidos após o estudo prévio dos alunos, pois os resultados desses testes permitem ao professor identificar pontos críticos do material e as principais dúvidas dos alunos para que sejam trabalhados no encontro presencial (VALENTE, 2018).

Colvara & Santo (2017) ressaltam que os docentes devem estar atentos aos seguintes pontos quando desejarem utilizar essa metodologia:

- 1) **Conteúdo:** evitar utilizar conteúdos predeterminados e elaborados por outros docentes, ou, quando fazê-lo, não demonstrar insegurança ou discordância com relação ao conteúdo que está sendo trabalhado com a turma;
- 2) **Coerência:** os professores devem utilizar, durante as aulas presenciais, os temas abordados nas atividades prévias, mantendo assim uma coerência entre o que é estudado antes e durante as aulas;
- 3) **Quantidade:** os professores devem levar em consideração a disponibilidade de tempo dos estudantes para leitura e realização das atividades prévias, visando motivá-los a participar dessa etapa fundamental para a Sala de Aula Invertida.

Bergman e Sams (2019) relatam que sua motivação inicial para gravar suas aulas tinha relação, principalmente, com o tempo que gastavam repetindo as lições aos alunos que não compareciam às aulas. A metodologia surgiu quando, após pensarem sobre a possibilidade de gravar todas as aulas, os professores refletiram sobre a possibilidade de utilizar os vídeos como dever de casa e passar todo o tempo de sala de aula ajudando os alunos a compreenderem os conceitos em que tiveram maior dificuldade. Os autores destacam que o maior ganho dessa metodologia é um uso mais produtivo do tempo em sala de aula, uma vez que o processo de instrução direta é transferido para fora de sala de aula, no tempo de sala de aula os professores podem propor atividades mais úteis e envolventes aos seus alunos.

A **Aprendizagem Baseada em Problemas** (PBL), ou *Problem-Based Learning*, como é designada na literatura internacional, é a metodologia ativa na

qual os alunos buscam construir, individualmente ou em grupo, uma ou mais soluções para o problema proposto pelo professor. Esta metodologia tem como premissa básica o uso de problemas da vida real e/ou profissional para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do estudante. A PBL exige que o estudante retome conhecimentos prévios adquiridos nas disciplinas básicas para solucionarem as situações-problemas facilitando uma maior fixação e assimilação dos conhecimentos minimamente necessários para o exercício competente de qualquer profissão (MENEZES-RODRIGUES *et al*, 2019).

De acordo com BorochoVICIUS e Tortella (2014) esta metodologia é inovadora porque:

Visa atender não apenas às necessidades dos discentes, mas também dos docentes e da sociedade. Dos discentes, pois o método permite que os alunos resolvam problemas relacionados as suas futuras profissões e os estimulam a pesquisar tornando-os capazes de aprender a aprender, serem críticos e tomarem decisões. Dos docentes porque os estimulam a pesquisarem e buscarem a interdisciplinaridade, fazendo conexão daquilo que estão ensinando com uma gama de informações necessárias aos futuros profissionais. Da sociedade, pois em função da alta competitividade, concorrência e um cenário globalizado e repleto de rápidas mudanças no mundo do trabalho, recebe um profissional apto a buscar soluções condizentes com a realidade e suas necessidades (BOROCHOVICIUS & TORTELLA, 2014, p. 272-273).

A diferença entre a Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos é que, na primeira, a apresentação do problema é dada sem qualquer instrução prévia acerca de informações relacionadas à sua solução. Portanto, a finalidade da PBL é fazer com que os alunos analisem o problema, determinem quais questões se apresentam no problema, busquem estudar conteúdos e informações necessárias para solucioná-lo, para então voltar ao grupo e apresentar suas descobertas e aplicá-las na resolução do problema.

Já a **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**, ou *Project-Based Learning*, como é designada na literatura internacional, é uma metodologia ativa que se aproxima da Aprendizagem Baseada em Problemas. Entretanto, conforme esclarecem Blumenfeld *et al* (1991), na Aprendizagem Baseada em Problemas os alunos concentram-se no processo de aprendizagem definido e planejado previamente pelo docente, enquanto na Aprendizagem Baseada em Projetos os alunos estão focados em desenvolver um produto, sendo protagonistas em todas as

etapas do processo desde o planejamento, a realização das ações, o desenvolvimento do produto e sua posterior apresentação.

Nessa perspectiva, o enfoque desta metodologia é no desenvolvimento de atividades a partir de uma construção coletiva na qual os alunos são protagonistas. O método de projetos pressupõe a indicação de uma pergunta ou problema desafiador para o qual os alunos devem desenvolver uma solução na forma de produto ou apresentação. Deste modo, a metodologia envolve os alunos no planejamento cooperativo para definir e realizar ações em busca da solução, demandando tomada de decisão e atividades de investigação para obtenção das informações necessárias para responder à pergunta ou resolver o problema. A metodologia pressupõe dar autonomia aos alunos por longos períodos para que eles possam conduzir o desenvolvimento coletivo de produtos ou apresentações como resultado do projeto.

Bender (2015, p.32) destaca algumas características da ABP que a diferenciam de outras tarefas de projeto em aulas expositivas: ter uma **âncora**, ou seja, informações básicas para preparação do terreno e despertar o interesse dos alunos; ter uma **questão motriz** que chama a atenção dos alunos, bem como dá foco aos seus esforços; **revisão e feedback**, que devem ser oferecidos rotineiramente pelo professor ou pelos próprios colegas; **investigação e inovação**, a partir de uma questão motriz, que deve ser abrangente para que o grupo possa gerar novas questões focadas nas tarefas do projeto; **oportunidades e reflexão** para que os alunos tenham voz e escolha em relação a alguns aspectos de como o projeto será realizado oportunizando assim a reflexão crítica; e, por fim, **apresentação pública de resultados**, os projetos desenvolvidos através de problemas relacionados à vida dos estudantes devem culminar numa apresentação dos resultados para o público que também é afetado pelo respectivo problema.

A **Aprendizagem entre Pares ou Equipes**, ou *Peer Instruction or Team-Based Learning*, como é designada na literatura internacional, é uma metodologia ativa na qual os alunos são envolvidos em atividades cooperativas de discussão de conteúdos para efetivar a aprendizagem. Na Aprendizagem entre Pares ou Equipes, os alunos devem compreender os conteúdos disponibilizados para que possam explicar para seus pares ou equipes sua compreensão sobre o assunto. Segundo Mazur (2015, p.10), essa metodologia pode ser considerada inovadora, dado que

foge da metodologia tradicional de dar uma aula com base no detalhamento apresentado no livro e consiste em apresentar, de forma curta, os pontos-chave do conteúdo, seguidos de pequenos testes conceituais para promover a interação entre os estudantes e focalizar a atenção deles nos conceitos fundamentais da disciplina. Dessa forma, fornecem um modo para que ambos, professor e alunos, possam avaliar a compreensão desses conceitos. Se a maioria dos alunos errarem um teste conceitual, o professor saberá que deve retomar aquele conteúdo em detalhes e mais devagar, evitando assim a formação de abismos entre o objetivo da aula e a compreensão dos alunos.

Independente da metodologia aplicada, o professor será desafiado, principalmente, no que se refere ao deslocamento da atenção dos saberes específicos das disciplinas para as pessoas a quem esses saberes serão ensinados. Assim, podemos inferir que o uso de MA encoraja uma reflexão sobre os sentidos da prática docente, exigindo que o professor realize uma constante autoavaliação do seu trabalho, verificando se a sua proposta metodológica está adequada à realidade, se a sua relação professor-aluno “traz felicidade e se leva à aprendizagem” (GEMIGNANI, 2012).

Essa postura docente é consistente com as ideias de Paulo Freire (1996), que defende que o professor deve:

Respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, (...) Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 26).

Com base em tudo o que foi exposto, entendemos que as Metodologias Ativas podem potencializar e viabilizar uma mudança na concepção dos alunos a respeito de disciplinas duras e historicamente vistas como difíceis, como a disciplina Física (objeto de estudo do autor), e também se constituíram como boas opções metodológicas para despertar o interesse pelos conhecimentos abordados nas diversas disciplinas (URIAS, 2017).

Em resumo, salvo as especificidades de cada tipo de metodologia ativa, todas têm pontos em comum. Ou seja, as MA iniciam através de uma atividade com finalidade de engajar os alunos na temática de estudo. Na sequência, são realizadas

atividades de reflexão individual de modo a desenvolver o pensamento crítico e elaborar inquietações. Após o momento individual, chega o momento da reflexão em conjunto para compartilhamento de ideias. Por fim, a etapa final é a apresentação dos resultados obtidos por cada aluno/grupo aos demais alunos envolvidos na atividade.

2.2 Metodologias Ativas em dissertações e teses

Neste tópico, apresentaremos algumas pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). A busca foi realizada durante o segundo semestre de 2019, com as palavras-chave “Metodologias Ativas” e “ensino superior”, a partir do filtro de área de conhecimento em “Ciências Humanas e Sociais”.

Na BDTD, localizamos 94 trabalhos, sendo 31 teses e 63 dissertações produzidas no Brasil, no período de 2014 a 2019. Após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, realizamos uma segunda seleção, a qual resultou em 5 dissertações, 4 teses e 4 artigos. A escolha desses trabalhos se deu pela abordagem e discussão dos seguintes aspectos:

- (i) Uso de Metodologias Ativas no ensino superior;
- (ii) Relação de Metodologias Ativas com as mudanças e/ou inovação das práticas pedagógicas;

Os trabalhos selecionados adotam diferentes abordagens quanto ao tema de uso de Metodologias Ativas no ensino superior. No quadro 01, apresentamos cada trabalho na ordem de publicação, bem como as ênfases das abordagens de investigação que foram identificadas e categorizadas após a leitura.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados e respectivas abordagens de investigação.

| TRABALHOS SELECIONADOS | ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO |
|--------------------------------|--|
| Brito e Campos (2019) | Ênfase nos aspectos positivos |
| Menezes-Rodrigues et al (2019) | Ênfase nos aspectos positivos |
| Duarte (2018) | Ênfase nos aspectos positivos e nos desafios |

| | |
|------------------------|--|
| Adada (2017) | Ênfase nos aspectos positivos e nos desafios |
| Beltrão (2017) | Ênfase nos aspectos positivos |
| Colvara & Santo (2017) | Ênfase nos desafios |
| Ferreira (2017) | Ênfase nos aspectos positivos e nos desafios |
| Melo (2017) | Ênfase nos desafios |
| Oliveira (2017) | Ênfase nos desafios |
| Silva (2017) | Ênfase nos aspectos positivos |
| Urias (2017) | Ênfase nos aspectos positivos |

Fonte: Elaborado pela autora

O estudo de Brito e Campos (2019), tendo como foco o uso da metodologia ativa *Peer Instruction* (ou aprendizagem entre pares) no Ensino Superior da área de Saúde, apresentou elementos quantitativos que corroboram a hipótese de que as MA podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. O estudo foi realizado na disciplina Treinamento Personalizado e Musculação com cerca de 51 estudantes do curso de Educação Física. Os autores compararam os resultados de uma avaliação objetiva aplicada por meio de frequências absolutas e relativas, pelo cálculo do Ganho de Rendimento (%); antes e depois das atividades de aprendizagem entre pares.

Brito e Campos (2019) identificaram que a metodologia ativa *Peer Instruction* (ou aprendizagem entre pares) pode ser uma alternativa para diminuir a falta de motivação dos alunos. Os autores demonstram, a partir de uma avaliação de 6 perguntas, que cerca de 83,3% das questões tiveram um aumento no percentual de acertos após atividades de aprendizagem em pares. Além disso, o estudo aponta que as metodologias incitaram um estado de felicidade nos alunos, gerando um aumento em seus empenhos nos estudos e atribuindo-lhes responsabilidade com relação à sua aprendizagem.

A pesquisa de Menezes-Rodrigues *et al* (2019) teve como objetivo discutir os ganhos obtidos por discentes do ensino superior na compreensão e assimilação de conceitos fundamentais em cursos da área de Saúde a partir da utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Os autores realizaram uma revisão da literatura de 23 obras identificadas na biblioteca da Universidade Anhanguera

de São Paulo, campus Campo Limpo, e em revistas científicas, teses e artigos publicados a partir de 1981, em língua portuguesa e inglesa, que estavam disponíveis na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico, utilizando o descritor “método de Aprendizagem Baseada em Problemas (MABP) ou PBL”.

A pesquisa conclui, através da revisão da literatura, que a PBL pode contribuir com maior comprometimento, engajamento, aumento de motivação, leitura assídua das referências indicadas e melhora da compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas, principalmente de disciplinas profissionalizantes.

O estudo de Beltrão (2017) caracterizou-se como uma pesquisa-ação na qual o autor buscou analisar as práticas pedagógicas em disciplinas de Design Gráfico à luz das Metodologias Ativas, na PUC-Rio e na ESPM-RJ. Para tal, o autor realizou a observação e registro de suas práticas em sala de aula, assim como realizou entrevistas com os discentes e com outros docentes do mesmo curso que utilizam ou não MA em suas aulas. Sua pesquisa apontou que as Metodologias Ativas servem para “ativar” os estudantes, sensibilizá-los e engajá-los, para gerar a pré-disposição a aprender, a refletir e a se modificar, o que se assemelha às metodologias projetuais de Design.

Entretanto, o autor aponta que as MA não devem ser utilizadas como metodologias rígidas no planejamento de aulas, e sim, após definir os conceitos-chave de uma disciplina, o conteúdo deve ser planejado estrategicamente utilizando práticas das MA pontualmente, segundo a necessidade. De modo que seja possível ampliar o interesse, a participação, gerar curiosidade, desafio, trabalho construtivo, em grupo, e desenvolvimento pessoal e individual dos alunos.

A tese de Valério (2018) buscou identificar quais possibilidades de racionalização do ensino e da docência surgem quando professores motivados e comprometidos com a transformação da prática pedagógica refletem sobre uma experiência com a Sala de Aula Invertida. De uma forma geral, os docentes participantes da pesquisa não estavam condicionados pela racionalidade técnica, ou seja, os docentes participantes da pesquisa não demonstraram:

No discurso e na prática [uma] aplicação de conhecimentos teóricos ou técnicos à prática pedagógica com vistas a melhorar a eficácia ou eficiência do processo de ensino; quando o professor acolhe e aplica soluções instrumentais desenvolvidas a partir de uma lógica cientificista e positivista de causalidade. Trata-se de um professor que não concebe o ensino, apenas o executa baseado em aspectos contratuais e controles externos. O ensino é tratado como prestação de serviço por uma concepção produtivista de fins fixos e bem definidos. A docência se estabelece em um perfil de especialista técnico (VALÉRIO, 2018, p. 46).

Diferente disto, os participantes preocupavam-se em mudar suas práticas a fim de estimular o interesse dos alunos, mesmo reconhecendo riscos de se expor e ter que administrar situações inesperadas ao aplicar uma metodologia ativa como a SAI. Outro elemento importante destacado por Valério (2018) são as reflexões sobre as práticas docentes ocasionadas pela introdução da SAI pelos professores participantes:

Eles revelam que seu projeto de ensino põe o fazer e o pensar em diálogo contínuo. Eles se reconhecem e se inserem no fenômeno educativo. Tomam aspectos pessoais, de relacionamento social e de compreensão da prática social mais ampla como pautas de suas reflexões. Enfocam a dimensão humana em lugar de aspectos meramente técnicos e tratam de preocupações educacionais, mais do que somente trabalhistas. Protagonizam a transformação e compreensão de sua prática, mas sem deixar de se preocupar com pretensões de justiça, igualdade e democracia. Abrem-se a compreender e reconstruir sua própria identidade profissional, enquanto dialogam de modo sensível e reflexivo com a situação que encontram no contexto. Seu pensamento crítico não vislumbra resultados do ensino, apenas, mas se apresenta como exercício prático de autoconhecimento e autocrítica. Evitam permanecer condicionados à própria perspectiva, buscando contatos e diálogos com o coletivo (VALÉRIO, 2018, p. 116).

Já o trabalho desenvolvido por Urias (2017) evidenciou que as atividades baseadas em MA convergiram numa postura mais aberta por parte dos alunos em relação às disciplinas duras e temidas, como a Física, pois tornam o conteúdo desta disciplina alinhado à realidade dos aprendizes, havendo assim uma mudança na significação do campo do saber. Desta forma os educandos passaram a conceber a disciplina não mais como uma barreira insuperável, mas como uma oportunidade para se desenvolverem.

Em relação à inovação de metodologias no Ensino Superior, o autor destaca a importância de não contarmos com resultados imediatistas em um processo desta ordem, uma vez que há necessidade de oferecer tempo aos sujeitos envolvidos, tanto alunos quanto professores. A questão é que todos passaram por processos formativos pautados em metodologias de ensino tradicionais e, por isso, a mudança não ocorrerá do dia para a noite.

A pesquisa de Melo (2017) teve o objetivo de discutir as MA na Educação Superior a partir das concepções dos docentes, partindo do levantamento dos seus perfis de ensino. A autora utilizou, dentre outros instrumentos, o questionário *Teaching Style Inventory (TSI)*, desenvolvido pela Coordenação do Conselho de Ensino Superior da Universidade do Texas/EUA.

De acordo com Melo (2017), o TSI “é uma avaliação autodescritiva, destinada a levantar dados sobre as concepções e comportamentos de ensino dos professores e como se associam às decisões que tomam em relação ao ensinar” (MELO, 2017, p. 85). Seu resultado permite que os professores possam verificar seus estilos de ensino por intermédio de questões voltadas aos objetivos e métodos de ensino/aprendizagem. Abaixo, apresentamos figuras que ilustram os 4 estilos de ensino correspondentes aos fatores Objetivos ou Métodos de ensino:

a) Quanto aos Objetivos de Ensino/Aprendizagem:

Figura 1 – Estilo de Ensino quanto aos Objetivos de Ensino/Aprendizagem

| | |
|---|--|
| <p>Quadrante A Docente prefere a aprendizagem mecânica à análise problematizadora dos conhecimentos.</p> <p>Exemplo: os alunos memorizam fatos abstratos, como a tabuada, leis e pesos, através da repetição.</p> | <p>Quadrante B Docente prefere a aprendizagem mecânica e concentra-se em aplicações práticas.</p> <p>Exemplo: os alunos aprendem fatos práticos sobre o mundo real, tais como a resistência à tração de diferentes tamanhos de pregos.</p> |
| <p>Exemplo: os alunos aprendem processos abstratos, mas sem a possibilidade de aplicá-los em contextos práticos.</p> <p>Quadrante C Docente prefere a análise problematizadora dos conhecimentos à aprendizagem mecânica, mas não se concentra em aplicações práticas.</p> | <p>Exemplo: os alunos são apresentados aos problemas do mundo real, em que eles usam fórmulas e processos.</p> <p>Quadrante D Docente prefere a análise problematizadora dos conhecimentos à aprendizagem mecânica e concentra-se em aplicações familiares.</p> |

Fonte: Adaptado pela autora (Melo, 2017)

b) Quanto aos Métodos de Ensino/Aprendizagem:

Figura 2 - Estilo de Ensino quanto aos Métodos de Ensino/Aprendizagem

| | |
|--|---|
| <p>Quadrante A Docente prefere ter alunos que processam informações por meio de símbolos e linguagem profissional específica e ensina de forma generalizada.</p> <p>Exemplo: estudantes em aula expositiva não dialogada.</p> | <p>Quadrante B Docente prefere ter alunos que processam informações por meio de símbolos e linguagem profissional específica e ensina em grupos.</p> <p>Exemplo: estudantes discutindo os problemas em grupos.</p> |
| <p>Exemplo: estudantes trabalham individualmente em computadores.</p> <p>Quadrante C Docente prefere ter alunos que aprendem por meio de ferramentas manipuladas/utilizadas individualmente.</p> | <p>Exemplo: projetos de equipe em laboratório.</p> <p>Quadrante D Docente prefere ter alunos que aprendem por meio de atividades práticas, realizadas e concluídas de forma colaborativa</p> |

Fonte: Adaptado pela autora (Melo, 2017)

A autora constatou que 56,5% dos professores optaram pela análise problematizadora dos conhecimentos à aprendizagem mecânica e cerca de 32% dos professores tem preferência por ensinar seus alunos em grupos, através de símbolos e linguagem profissional específica. Apesar da intenção declarada pelos professores participantes, o estudo de Melo (2017) destacou que há inúmeras resistências postas como, por exemplo, a falta de conhecimento sobre as Metodologias Ativas, a falta de tempo hábil para praticá-las, a falta de instrumentos necessários à sua conduta e até mesmo a falta de interesse em aplicar as Metodologias Ativas na prática docente no Ensino Superior.

A pesquisa de Colvara & Santo (2017) teve como objetivo investigar os desafios da implantação da SAI no ensino, por meio da realização de grupos focais com 18 estudantes em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Os principais achados do estudo foram: a falta de tempo dos estudantes para realizar as atividades dificulta a aceitação do método; a falta de conhecimento dos docentes em relação ao objetivo do método (muitas vezes os professores não articulam os conteúdos das

atividades prévias com o conteúdo da aula presencial); e a reação dos estudantes no que diz respeito a ferramentas tecnológicas sendo utilizadas para o ensino acadêmico, muitos destacaram que barreiras tecnológicas os impediam ou dificultam o acesso pleno às atividades fora de sala de aula (vídeos inseridos através do *YouTube*, site com acesso bloqueado no laboratório da faculdade, entre outros).

Oliveira (2017) teve como foco as percepções dos docentes do curso de graduação em enfermagem sobre a utilização e contribuição das MA no processo de formação do profissional enfermeiro. O objetivo do estudo foi identificar as estratégias de ensino efetivadas pelos docentes e analisar suas concepções sobre Metodologias Ativas da aprendizagem, bem como suas percepções frente às metodologias aplicadas na sua prática. A pesquisa foi realizada com 29 docentes do curso de graduação em Enfermagem do Centro Universitário do Vale do Ipojuca - UNIFAVIP, localizado no município de Caruaru - PE.

O trabalho mostrou que, embora os docentes expressem que estão abertos a buscar novas maneiras de ensinar tornando as aulas mais interessantes para a aprendizagem dos estudantes, ainda há um entendimento conservador sobre o processo de ensino, visto que 41% dos respondentes declarou concordar que a aula expositiva é a melhor metodologia para aprendizagem dos discentes. A pesquisa sugere que um investimento na formação docente dos profissionais atuantes no Ensino Superior de Enfermagem pode ser capaz de modificar o cenário educacional do ensino no campo da enfermagem, marcado pelo conservadorismo no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender.

A pesquisa de Silva (2017) foi motivada pela obrigatoriedade institucional de utilização das Metodologias Ativas, imposta aos cursos da área de saúde, da Universidade Federal de Sergipe (UFS-Campus Lagarto). O autor realizou o estudo, especificamente, no curso de graduação em Enfermagem, no qual é docente. Seu trabalho teve como objetivo compreender o papel das MA de ensino para a formação do profissional de saúde na perspectiva da integralidade. A partir da aplicação de questionários com os estudantes, o trabalho apontou como desafios para a utilização de MA: questões estruturais como número de alunos na turma, a qualificação docente e a abertura de espaço para a participação do discente na construção dos processos educativos. Segundo esse estudo, a obrigatoriedade de

utilização de MA pode gerar resistências ou subversões, tanto na população discente como na população docente.

A partir das entrevistas com os docentes, o trabalho destacou a importância da formação continuada para subsidiar o trabalho docente com Metodologias Ativas, esclarecendo seu papel e as mudanças nas relações estabelecidas com os alunos e com a Universidade. Também se destacou a possibilidade de maior interação docente proporcionada, principalmente, pela proposta de um currículo não disciplinar, que possibilitou maior discussão entre pares na definição de problemáticas, tomada de decisões e indicação de modos de intervenção.

O estudo de Ferreira (2017) teve como objetivo geral analisar os avanços e desafios da utilização de MA na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma universidade comunitária catarinense. A motivação inicial da pesquisa partiu do interesse da própria autora em ressignificar e inovar sua prática pedagógica no ensino superior. Nessa perspectiva, a autora aponta que a inovação deve considerar três aspectos:

- 1) Recuperar o valor da docência, no sentido de que o ensino não pode ser uma atividade marginal dentre as atividades docentes e ainda mais central se a docência for centrada no estudante; 2) Inovar está relacionado com a possibilidade de mudança, sendo que a inovação precisa de marcos de referência e ideias claras para orientar as mudanças, e, 3) A busca da qualidade da docência, considerando que qualidade é um conceito complexo (FERREIRA, 2017, p.294).

O estudo identificou, através de entrevistas com um grupo de docentes, que os principais avanços obtidos, em relação aos discentes, com a utilização das Metodologias Ativas no Ensino Superior foram:

- 1) Torná-los mais críticos e com maior autonomia;
- 2) Torná-los mais protagonistas, mais motivados, mais reflexivos e mais aptos para a prática profissional;
- 3) Despertar mais aprendizagem, mais envolvimento institucional e uma maior aproximação e melhora nas relações entre alunos e professores;
- 4) Melhora da avaliação discente.

Com relação aos docentes, através de um grupo focal com os estudantes, o estudo aponta que os avanços mais significativos foram em relação às melhorias no plano de ensino e aprendizagem, a partir das reflexões e discussões entre os

docentes da universidade, o que possivelmente resultou em melhorias no processo de ensinar, aprender e avaliar. Já os desafios destacados foram a cultura “passiva” do aluno, a dificuldade de leitura e escrita, a falta de tempo dos alunos que trabalham e a quantidade de alunos por turma.

Adada (2017) realizou sua pesquisa com o objetivo de compreender a percepção do discente sobre a utilização das Metodologias Ativas no ensino superior e se esta nova abordagem, comparada à abordagem tradicional, favorece uma aprendizagem mais significativa no Ensino Superior. Para tanto, a autora analisou as respostas a um questionário com perguntas abertas e fechadas de 63 estudantes de uma instituição de educação superior privada, cujo uso de MA havia acabado de ser implementado.

A pesquisa identificou que 94% dos alunos consideraram o uso de Metodologias Ativas como uma forma de tornar a aprendizagem mais participativa. Deste modo, a autora concluiu que:

As Metodologias Ativas são uma proposta inovadora, a qual diverge da metodologia tradicional, onde os modelos metodológicos eram centrados no professor, esta abordagem vem ao encontro a um processo bidirecional, onde o conhecimento é uma construção, reconstrução e co-construção, entre professores e alunos, e neste contexto, é evidenciado os processos de mediação (ADADA, 2017, p. 105).

Além disso, a pesquisa apontou que a falta de capacitação do corpo docente é um dos desafios para o uso das MA, o que foi identificado através das respostas dos alunos que apontam a precariedade do suporte didático, *feedback*, pelas dificuldades de seleção de conteúdo e pela forma de avaliação.

Duarte (2018) realizou uma pesquisa para analisar a percepção dos alunos acerca do uso de Metodologias Ativas em disciplinas de ciências exatas da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). A partir da análise das respostas de 99 alunos a um questionário, a pesquisadora apontou que as MA podem proporcionar maior interação entre os alunos, possibilitando discussão dos exercícios e das teorias estudadas, favorecendo a fixação e o entendimento do conteúdo por meio do confronto de ideias e do desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos. Desse modo, a autora afirma que as MA podem:

Proporcionar aos alunos maior aprendizado, pois, no momento em que os alunos estabelecem relações sociais, o conhecimento está sendo consolidado; aquilo que o aluno já sabia (interpsicologicamente) é ancorado aos novos conceitos e

modificado (intrapsicológico), o que passa a ser internalizado pelo sujeito e se transforma em conhecimento real e que será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído (DUARTE, 2018, p. 78).

É interessante que, apesar dos alunos concordarem que a metodologia oportuniza espaços para que eles possam expressar seus conhecimentos, opiniões e pensamentos sobre os assuntos discutidos em sala de aula, a pesquisa apontou que eles não veem as MA como uma prática inovadora, pois reconhecem que a metodologia já existe no campo da educação há décadas, mesmo sem utilizar tal nome, e que outros países já a empregam, porém ainda não são utilizadas devido ao sistema educacional nacional.

2.3 Inovação pedagógica para além da inovação tecnológica

A literatura tende a tratar as MA como uma forma de inovação pedagógica. Mas o que significa “inovar”? A inovação no contexto educacional, muitas vezes, é reduzida a um sinônimo da inserção de tecnologias digitais na sala de aula. Quando falamos em inovação pedagógica, poucos autores buscaram esclarecer sobre o que, de fato, significaria “inovar” no âmbito da educação.

O termo “inovação” vem sendo utilizado nos discursos educacionais desde o final da década de 1960. De acordo com Canário (2005), nessa época, marcada por uma ditadura militar, a inovação era utilizada para justificar as proposições das grandes reformas educativas. Nesse contexto, a inovação era vista como uma estratégia de modernização para buscar a eficácia e a produtividade dos sistemas e processos de ensino.

Os discursos políticos sobre inovação eram pautados a partir de uma lógica de tutela sobre as escolas, uma vez que os esforços eram concentrados no processo de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos (CANÁRIO, 2015). Neste sentido, a inovação era implantada com base em uma metodologia vertical e autoritária, com uma abordagem fragmentada que ignorava o caráter global e sistêmico do sistema de ensino, além de ignorar a capacidade produtiva de inovações por parte dos professores e alunos (OLIVEIRA, 2015).

Na atualidade, os discursos pedagógicos sobre inovação carregam sentidos relacionados à inclusão das novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) no contexto escolar. Entretanto, e concordando com Peré (2016), entendemos que:

Inovação pedagógica e inovação tecnológica são dois processos diferentes que podem ocorrer juntos, mas isso não significa que sejam processos articulados. Ou seja, um tipo de inovação pode ocorrer sem necessariamente acontecer a outra (PERÉ, 2016, p. 8, tradução nossa)⁴.

Riedner (2018) aponta que há possibilidades para a inovação pedagógica caminhar junto com a inovação tecnológica. Porém segundo a autora, a primeira depende principalmente de mudanças metodológicas. A autora defende ainda que o grande problema das inovações na educação é que elas não são sustentáveis e seu estudo aponta que o primeiro passo para superar este problema é colocar a aprendizagem dos alunos como objetivo da inovação.

Pischetola (2016), a partir de uma pesquisa sobre o projeto OLPC/UCA⁵, apresenta uma contribuição sobre alguns dos aspectos mais importantes para a sustentabilidade das práticas inovadoras em educação. De acordo com a autora, o primeiro ponto é o professor compreender que as tecnologias mudam seu papel em sala de aula; para tanto, é fundamental que o professor transforme a ideia de que a tecnologia irá desautorizá-lo para uma concepção da tecnologia como espaço para relação recíproca entre professores e alunos, aproximando assim o mundo do ensino com o mundo da aprendizagem. O segundo ponto destacado pela autora é que, para superar o uso da tecnologia como ferramenta, deve haver um investimento na formação de professores com foco em metodologias de ensino-aprendizagem que incluam a aquisição do letramento digital, da autonomia e da criatividade docente. O último ponto destacado pela autora é que os projetos de inovação sejam desenvolvidos a partir de uma abordagem sistêmica que priorize o interesse inicial das pessoas envolvidas, respondendo às necessidades dos contextos e promovendo a participação ativa, a organização e a autonomia.

A mesma autora, em obra mais recente, cita três características da inovação pedagógica: o ineditismo, a utilidade e a criatividade. A primeira refere-se à

4 “la innovación pedagógica y la innovación tecnológica son dos procesos diferentes que pueden darse juntos pero no quiere decir que se presenten de modo articulado. Es decir, puede darse un tipo de innovación sin que necesariamente ocurra outro (PERÉ, 2016, p. 8)”.

5 Programa One Laptop per Child ou Um computador por aluno, como foi chamado no Brasil.

característica de algo novo, ou seja, uma ação inédita. A segunda refere-se à característica que surge para suprir uma necessidade. A terceira refere-se à característica que resulta das duas primeiras, ou seja, a criatividade é usada para criar algo novo que possa suprir uma necessidade (PISCHETOLA *et al*, 2019, p. 131).

Deste modo, a inovação promove uma ruptura paradigmática, que começa com uma mudança, resultado de uma reflexão questionadora que se realiza na ação. Sendo assim, a autora apresenta a seguinte concepção de inovação pedagógica:

É a capacidade de readaptar constantemente a ação planejada às novas reflexões críticas que surgem antes, durante e após a prática didática, aceitando o acaso, o imprevisto e todos os elementos geradores de mudança. As ações realizadas através de operações de mediação originam sempre transformações. Como as ações são deliberadas, elas têm um componente de reflexão, e portanto, também de adaptação ao imprevisível (PISCHETOLA *et al*, 2019, p. 139).

A inovação tem sido assumida como um fim em si mesma e como a solução para problemas estruturais e complexos, o que por sua vez acaba legitimando discursos, políticas e práticas que visam homogeneizar e promover a repetição, sem levar em consideração a diversidade de contextos sociais e culturais. É necessário “inovar” a qualquer custo, sem respeitar as especificidades de cada grupo/cultura (MESSINA, 2001).

Para Masetto, o conceito de inovação no Ensino superior seria:

O conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior (MASETTO, 2004, p. 197).

Cazella (2014) oferece uma concepção comparável:

Pode ser entendida como a busca de respostas aos desafios presentes na dinâmica das práticas pedagógicas, a partir da análise e reflexão que se faz do contexto sociocultural e efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar estes desafios (CAZELLA, 2014, p.57).

Cunha, entretanto, propõe uma visão diferente sobre a inovação, convergente, de certa forma, com a perspectiva de Pischetola discutida acima. Para a autora, não se trata apenas de acionar mudanças metodológicas ou de promover a inclusão de recursos tecnológicos. Segundo Cunha, as inovações são compreendidas como ruptura paradigmática, na qual emerge uma nova forma de

compreender o conhecimento e, portanto, há uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica, pois:

Exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar [...] [,] envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos (CUNHA, 2016, p.94).

2.3.1 Pesquisas sobre Inovação Pedagógica no Ensino Superior

Este tópico apresenta as pesquisas localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). A busca foi realizada durante o segundo semestre de 2019, com as palavras-chave “inovação”, “inovação pedagógica” e “ensino superior”, utilizando como filtro o período de 2014 a 2019.

Foram localizados 126 trabalhos na BDTD, sendo 46 teses e 80 dissertações produzidas no Brasil. Iniciamos a seleção dos trabalhos por meio da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, após esta operação realizamos uma segunda seleção, resultando em 2 dissertações, 2 teses e 6 artigos. Os trabalhos foram escolhidos por meio da abordagem e da discussão dos seguintes aspectos:

- (i) Inovação das práticas pedagógicas do ensino superior;
- (ii) Relação das Metodologias Ativas com as mudanças e/ou inovação das práticas pedagógicas;
- (iii) Visão dos docentes e discentes com relação à inovação pedagógica.

O estudo de Couto (2013) teve como objetivo geral analisar o papel da pedagogia universitária em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras (UFPR Litoral e USP Leste). A pesquisa toma como base os projetos políticos pedagógicos das instituições e entrevistas com coordenadores de curso, professores, presidente de comissão de graduação e diretor institucional, com vistas a avaliar como as políticas públicas brasileiras e as políticas institucionais estão cooperando para a criação da cultura da docência e a construção da identidade docente do professor universitário em projetos de universidades públicas que são considerados inovadores.

Couto (2013) identificou que é preciso uma força conjunta de toda a universidade para que o paradigma da inovação se efetive na prática. Partindo dessa perspectiva, a autora destaca que os saberes da experiência não serão suficientes para que o professor universitário dê conta de seu trabalho: será necessário investir em uma formação continuada embasada em fundamentos da pedagogia universitária e da área da Didática para movimentar o processo de ensino-aprendizagem na direção da inovação.

Leite (2012) realizou um estudo a respeito da compreensão dos docentes sobre Inovação Pedagógica comparável à perspectiva adotada nesta pesquisa. A autora utilizou um instrumento com 36 questões, cuja última questão era aberta e solicitava ao respondente que escrevesse o que entendia por Inovação Pedagógica. A pesquisa enviou o questionário a 50 docentes; dentre eles, 28 responderam de 14 universidades do país e do exterior. A análise da autora focou nas 21 respostas qualitativas à pergunta discursiva sobre Inovação Pedagógica.

Como resultado, a autora chegou em pelo menos três categorias: aquelas que assumem a questão do rompimento de paradigma; aquelas que entendem inovação como introdução do novo e da mudança; e aquelas que reúnem ruptura e introdução do novo. A partir dessas categorias, Leite definiu a inovação pedagógica como:

A busca de diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental. Uma ruptura que coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e positivista e que compreende a busca de diferentes epistemes para ampliar a compreensão de conhecimento, ciência e mundo. Neste entendimento, a ruptura que caracteriza a inovação pedagógica na universidade produz a superação do conhecimento como conteúdo estático (LEITE, 2012, p.38).

Rodrigues (2016) procurou desmistificar as concepções de inovação pedagógica, deixando claro que esta não se limita às novas técnicas ou a “algo novo”, mas fundamenta-se numa mudança de posturas e concepções sobre a docência universitária. Para a autora, a prática inovadora deve propor além da aceitação do conhecimento produzido, a reflexão e o diálogo intersubjetivo sobre ele no contexto da docência. Nesse sentido,

A inovação pedagógica na formação de professores pressupõe uma racionalidade que ultrapassa os cânones vigentes da neutralidade científica viabilizando concepções de ‘sujeitos’ em modificar o ‘objeto’, enriquecê-lo, agregar valores, ou até mesmo desmistificá-lo. Essa neutralidade, neste caso, resulta no fechamento do

saber e no empobrecimento da razão humana, permanecendo o reducionismo que pode levar a uma implosão de desrazão (RODRIGUES, 2016, p.64).

Harres *et al* (2018) realizaram um estudo de caso com objetivo de analisar as vivências de um grupo de professores considerados inovadores. Para tanto, os autores analisaram a transcrição de 6 entrevistas realizadas com professores que conduzem práticas docentes consideradas inovadoras e atuavam na Escola Pedagógica Experimental (EPE) da cidade de Bogotá (Colômbia) ou realizaram formação continuada nessa instituição. A pesquisa buscou elencar os atributos identificados em professores considerados inovadores:

- **Receptividade e abertura ao novo:** professores que recebem convites em diferentes momentos da vida profissional para participação em eventos, de distintas modalidades, têm maior oportunidade de inovar a prática pedagógica, pois a vivência em espaços diferenciados torna possível a revisão das próprias convicções e o contato com novas possibilidades de gestão do processo pedagógico;
- **Concepção e prática docente:** professores que compreendem a importância de os alunos estarem envolvidos com as atividades de aprendizagem, buscando promover a autonomia do estudante, desafiando-o a criar e inovar, têm maior oportunidade de inovar a prática pedagógica, não por tornar a prática docente como a aplicação de um modelo preestabelecido, mas por tornar estas práticas singularizadas, principalmente pela constante reflexão e revisão por parte dos docentes sobre as mesmas;
- **Coletividade e permanência:** professor disposto e aberto ao constante questionamento sobre suas ações/atividades, quando realiza através de um grupo de docentes com os mesmos interesses e desafios, tem maior oportunidade de refletir permanentemente, ao mesmo tempo de romper com as práticas desenvolvidas de forma mecânica e irrefletida.

Deste modo, Harres *et al* (2018) apresentam a seguinte concepção de professor inovador:

(...) um sujeito inquieto, curioso, que aceita desafios que o desacomodem. Ele é propositivo, cria situações de ensino, testa atividades e, ao aplicá-las, reflete sobre os resultados obtidos, num constante processo de autoavaliação. Predispõe-se, também, a se envolver em atividades que proporcionem o exame de suas ações como docente. Para ele, participar de eventos, apresentando suas experiências e

permitindo a apreciação de sua prática é um fator de positividade, que tem por finalidade qualificar seu fazer docente. O professor inovador, ainda, tem disponibilidade para interagir com outros professores, compreendendo essas ocasiões como oportunidades para aprender. Considera que no coletivo ampliam-se as possibilidades de conhecer outras experiências, escutar diferentes pontos de vista e dialogar em torno do tema comum, qual seja a permanente reinvenção das formas de atuação, sempre objetivando qualificar o processo de aprendizagem de seus alunos. Quanto à concepção de aprendizagem escolar, o professor inovador é construtivista. Ele valoriza situações reais para a aprendizagem dos conceitos científicos, enfatiza o protagonismo discente, incentiva os questionamentos e cria situações de investigação sobre temas relevantes para os alunos (HARRES *et al*, 2018, p.16-17).

Morés (2018) realizou uma pesquisa com objetivo de investigar as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas dos cursos de Pedagogia na modalidade EaD da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com base na análise de documentos institucionais e entrevistas realizadas com alunos do curso em tela, a autora concluiu que, para haver inovação, é necessária uma ruptura com a visão paradigmática dominante que perdurou por vários séculos na educação. Os resultados do seu estudo demonstraram que as inovações:

Potencializam uma maneira de conhecer, ensinar e aprender na educação superior, alargando os horizontes pedagógicos formativos, adentrando na sociedade do conhecimento de forma crítica, autônoma e participativa, em que o uso das tecnologias contempla a aproximação e a socialização de experiências, saberes e conhecimentos construídos em prol de uma sociedade democrática (MORES, 2018, p. 14).

A partir dessas contribuições teóricas e empíricas, percebemos alguns elementos que nos auxiliam na construção de uma concepção de “inovação pedagógica”. Em primeiro lugar, evidencia-se a existência de um consenso a respeito de que **a inovação pedagógica pode ocorrer com ou sem inovações tecnológicas**. A inovação das práticas pedagógicas se relaciona com o desenvolvimento de ações, estratégias e metodologias diferenciadas, que indiquem uma mudança na concepção de ensino e de aprendizagem na medida em que motiva os alunos, dando condições favoráveis para que exerçam um papel mais ativo (PERÉ, 2016; RIEDNER, 2018).

Um segundo elemento revela **que a inovação pedagógica exige uma alteração no papel do professor**. Assim, muito mais do que mero transmissor dos conhecimentos, o professor passa a ter a função de incentivador da aprendizagem, do pensamento crítico-reflexivo e do processo de construção do conhecimento. É

função do professor compreender e interpretar a realidade em que está inserido para auxiliar os alunos a não enxergar o conhecimento apenas de maneira superficial e estanque, entendendo-o como não-neutro, compreendendo suas relações com o mundo e em que contexto foi construído (PISCHETOLA, 2016; COUTO, 2013).

O terceiro elemento aponta **a inovação pedagógica como uma proposta de ruptura**, na qual inovar não trata apenas de realizar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, mas, principalmente, de construir uma nova forma de compreender a construção do conhecimento e, portanto, uma alteração nas bases da prática pedagógica. Esse posicionamento rompe com os fundamentos do modelo de educação bancária, de modo a transformar o sistema de salas de aula e tornar-se um dos motores da mudança no longo prazo. É revendo os processos de organização curricular, as metodologias, os tempos, os espaços e as funções dentro da sala de aula que poderemos alcançar resultados inovadores (LEITE, 2012; RODRIGUES, 2016; MORES, 2018).

No próximo capítulo, detalhamos as escolhas metodológicas da pesquisa. Primeiro, apresentamos as discussões sobre o campo da pesquisa e os métodos. Em seguida, apresentamos a abordagem metodológica, os métodos de coleta e análise, assim como a apresentação e uma breve exploração dos dados.

3 Metodologia

Antes de passarmos à discussão da metodologia adotada nesta pesquisa, relembremos os objetivos geral e específicos apresentados inicialmente para o desenvolvimento deste estudo. O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar as concepções teórico-pedagógicas de professores universitários, de modo a identificar possíveis usos das Metodologias Ativas como um caminho para a inovação pedagógica no ES. Para o alcance deste propósito, foram definidos três objetivos específicos:

- Analisar os espaços e modos de formação continuada de professores universitários;
- Desvendar como e com quais sentidos ocorrem as práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior;
- Caracterizar as contribuições das Metodologias Ativas para a inovação pedagógica no Ensino Superior.

3.1 O campo da pesquisa

O campo para obtenção de dados empíricos dessa pesquisa foi a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). De acordo com o site da Universidade⁶, a PUC-Rio é denominada como “uma instituição comunitária de Educação Superior, filantrópica e sem fins lucrativos, que visa produzir e propagar o saber a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo por base o pluralismo e debates democráticos, objetivando, sobretudo, a reflexão, o crescimento e enriquecimento da sociedade”.

A escolha pelo campo deve-se ao fato de que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro possui em um mesmo campus universitário uma grande variedade de cursos, o que facilita não apenas o acesso às diferentes práticas docentes em diferentes cursos, mas também possibilita a coleta de um *corpus* de

⁶ <https://www.puc-rio.br/>

investigação significativo em menor tempo. Dentre os quatro decanatos que compõem a PUC-Rio, optamos por pesquisar as inovações do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH), onde está representada uma variedade significativa de subáreas do conhecimento.

De acordo com o *Anuário de 2018*⁷, disponível no site da instituição, o Centro de Teologia e Ciências Humanas é formado por sete departamentos, que oferecem oito cursos de graduação e oito programas de pós-graduação a 3237 alunos de graduação, 352 alunos de mestrado e 347 de doutorado.

Fazem parte deste decanato, os departamentos de Arquitetura e Urbanismo, Artes e Design, Educação, Filosofia, Letras, Psicologia, Teologia, o Instituto de Estudos Avançados em Humanidades (IEAHu) e a Cátedra Carlo Maria Martini. A justificativa por tal escolha incide sobre a seguinte declaração do próprio decanato em seu *Anuário*:

O Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) valoriza o diálogo interdepartamental, incentiva práticas interdisciplinares que aproximam distintas áreas do saber e promovem a formação de redes de pesquisa, e tem como prioridades a inovação de suas práticas e a busca de convênios e parcerias que reafirmam as metas de internacionalização da Universidade (PUC, 2018).

O corpo docente do CTCH é composto por 326 docentes distribuídos em seus diversos departamentos conforme mostrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Composição do corpo docente do CTCH.

| Departamento | Quadro Principal | | Quadro Complementar | | Total |
|-------------------------|------------------|----------|---------------------|------------|------------|
| | D | M | D | M | |
| Arquitetura e Urbanismo | 7 | 0 | 17 | 38 | 62 |
| Artes e Design | 14 | 0 | 30 | 69 | 113 |
| Educação | 16 | 0 | 4 | 2 | 22 |
| Filosofia | 16 | 0 | 13 | 1 | 30 |
| Letras | 24 | 1 | 28 | 19 | 72 |
| Psicologia | 18 | 0 | 15 | 9 | 42 |
| Teologia | 14 | 0 | 19 | 14 | 47 |
| Total | 102 | 1 | 109 | 114 | 326 |

D – Doutores e Livres Docentes | M – Mestres, Especialistas e Graduados

Fonte: *Anuário de 2018* – Adaptado pela autora

⁷ <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/anuario2018/>

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 (PDI) ⁸, o corpo docente da PUC-Rio é dividido em 3 quadros: Principal, Complementar e Suplementar. O quadro principal é composto de professores dedicados ao ensino (de graduação e de pós-graduação) e à pesquisa bem como, complementarmente, à extensão e à administração. O quadro complementar é formado por professores dedicados às atividades de ensino, supervisão e planejamento acadêmico. Já o quadro suplementar é composto de professores e pesquisadores contratados para exercer atividades acadêmicas com prazo de permanência estabelecido, em decorrência de um projeto.

O período de coleta de dados em campo teve início em julho de 2019 e durou até março de 2020. Nesse período, foram realizadas a aplicação de um questionário e a condução de entrevistas com os docentes. Os detalhes sobre cada etapa da pesquisa no campo para fins de coleta de dados são descritos a seguir, bem como o número de participantes que contribuíram em cada etapa da coleta de dados.

3.2 Métodos

Os métodos são descritos em detalhes a seguir, primeiro com justificativas da abordagem metodológica escolhida; depois, com a descrição das técnicas utilizadas na coleta e na análise dos dados. Por fim, é apresentada uma seção que contém uma exploração inicial dos dados.

3.2.1 Abordagem

A perspectiva metodológica utilizada nesta pesquisa foi a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, como esclarecem Minayo *et al* (2009), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas. De acordo com Santos (2009), a partir da pesquisa qualitativa é possível:

[...] se ganhar em profundidade. Os números e estatísticas podem não ser as ferramentas mais apropriadas para compreender ideologias e representações. Ou seja, o tratamento matemático nem sempre é adequado para pesquisas que têm como objetivo elucidar em profundidade motivações e ações. Ele é muito eficiente para traçar um perfil fidedigno de determinada população, caracterizando sua

⁸https://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/ccpa/cpa/pdf/plano_de_desenvolvimento_institucional.pdf

situação socioeconômica, pela utilização de técnicas de medida e controle de variáveis, mas quando se procura uma compreensão mais abrangente da estrutura discursiva dos atores sociais e seu comportamento, as técnicas qualitativas se tornam mais apropriadas (SANTOS, 2019, p. 127).

A pesquisa em Ciências Humanas, especialmente no campo da Educação, aproxima-se da pesquisa em Ciências Sociais, pois as duas buscam o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional. Para tanto, é necessário:

Um mergulho em interações situacionais onde sentidos são produzidos e procurados, e significados são construídos. [...] destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 3).

Bodgan e Biklen (1994) elencam cinco características básicas das pesquisas qualitativas: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o seu principal instrumento; a pesquisa qualitativa é descritiva, isto é, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; o interesse é pelo processo mais do que pelos resultados ou produtos; a análise dos dados acontece de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar as hipóteses construídas previamente; o significado é fundamental na investigação qualitativa, ou seja, o interesse é no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

A abordagem qualitativa costuma ser criticada e considerada como mera pesquisa “exploratória” ou “descritiva”, com pouca capacidade de generalização pelos pesquisadores quantitativistas. No entanto, concordamos que, ao adotar um elevado padrão científico, com utilização de técnicas de coleta de dados adequadamente escolhidas e testadas, aliado à incorporação de teorias explicativas substantivas, pode-se diminuir os riscos de resultados exclusivamente descritivos e com pouca capacidade de generalização (SANTOS, 2009). Não se pode negar também que aplicabilidade da abordagem qualitativa pode ser comprometida pelo excesso de subjetividade e o envolvimento emocional do pesquisador com seu objeto de estudo (MINAYO *et al*, 2009).

Embora essa pesquisa foque em um contexto específico, no caso, a PUC-Rio, partimos desse contexto para discutir aspectos teóricos mais amplos, os quais podem ser aplicados a outros contextos visando, por exemplo, o desenvolvimento de programas de formação docente, o incentivo à inovação pedagógica e ao desenvolvimento de práticas inovadoras com Metodologias Ativas. O presente

trabalho não exclui a necessidade de outros estudos empíricos para examinar as proposições apresentadas, pois este constituiu um estudo de escopo limitado, mas contribui para a compreensão das concepções teórico-metodológicas dos professores universitários acerca da utilização de Metodologias Ativas no Ensino Superior.

3.2.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes instrumentos: um questionário (APÊNDICE A) e entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B). A primeira etapa da pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário, cujo objetivo foi a realização de um levantamento inicial do perfil e das práticas dos professores universitários. A opção pelo questionário deveu-se às seguintes vantagens:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p.122).

Optamos por realizar a aplicação do questionário em formato online, utilizando a ferramenta de criação, gestão e tabulação de questionários eletrônicos *Google Forms*, tendo em vista que esse formato e ferramenta possibilita a obtenção de dados de um grande número de participantes nesta fase inicial. Além disso, também optamos por questões de múltipla escolha que facilitam a análise e compilação dos resultados; entretanto, entendemos que para caracterizar, mesmo que de forma incipiente, como os professores universitários utilizam as Metodologias Ativas no ensino superior, foi necessário inserir também alguns campos abertos com as perguntas “Por quê” e “Como” (MALHEIROS, 2011, p.140).

Na segunda etapa, realizamos entrevistas individuais com professores que se disponibilizaram a participar na pesquisa, com a finalidade de identificar e caracterizar suas concepções teórico-metodológicas. Todos os entrevistados aceitaram participar da pesquisa em concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desenvolvido para a pesquisa (APÊNDICE C).

Julgamos que o método da entrevista semiestruturada pode auxiliar, pois favorece a descrição, explicação e compreensão dos fenômenos sociais em sua

totalidade, através da presença consciente e atuante do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, entendemos que a entrevista, quando bem realizada, pode permitir:

Ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p.215).

Tão importante quanto a entrevista em si é o roteiro da entrevista. Por isto, autores como Manzini (2003) destacam alguns cuidados que o pesquisador precisa ter ao formular as questões para uma entrevista; em particular: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros.

3.2.2.1 Questionário

A aplicação do questionário possibilitou uma aproximação com o campo e consistiu na primeira etapa proposta na coleta de dados. Tais dados oferecem um “retrato” das práticas dos professores, com um breve diagnóstico dos usos de Metodologias Ativas e das concepções em relação à inovação das práticas de sala de aula. Ao responder o questionário, os professores foram convidados a refletir sobre suas próprias práticas de ensino e a especificar as diversas estratégias de ensino, inclusive as MA, utilizadas em sala de aula.

Uma versão piloto do questionário foi aplicada e respondida por alguns professores voluntários (doze no total). Este pré-teste possibilitou analisar o padrão de respostas e identificar várias melhorias cabíveis ao instrumento, o qual foi ajustado. A versão final foi disponibilizada e enviada aos professores do CTCH por meio da ferramenta *Google Forms*, com acesso online e com respostas automaticamente tabuladas em arquivo com formato de planilha.

A estratégia de distribuição utilizada foi o envio de um e-mail com o convite de colaboração (APÊNDICE D), através do próprio Centro de Teologia e Ciências Humanas, ao qual solicitamos apoio no processo de aproximação com o campo e no contato direto com os professores de cada um dos sete departamentos do CTCH.

Para a elaboração das questões, partimos dos objetivos da pesquisa e desenvolvemos o formulário em seções: perfil, práticas e concepções, relação com

a Inovação Pedagógica, relação com as Metodologias Ativas e a experiência em Formação Continuada. Cada uma dessas seções foi desenvolvida para mapear e traçar um perfil geral dos docentes e estabelecer as primeiras impressões sobre suas práticas e concepções com as MA.

3.2.3 Entrevista semiestruturada

Ao final do questionário, foi adicionado um campo que, se preenchido com contato de e-mail ou telefone, indicava a disponibilidade do respondente para participar de uma entrevista. Dentre os 33 respondentes do questionário, 12 se colocaram à disposição para a etapa da entrevista.

A estratégia para agendamento das entrevistas utilizou o envio de um e-mail com o convite para contribuição (APÊNDICE E), no qual nos colocamos à disposição para realizar a entrevista presencialmente ou online, além de realizar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa.

Dos 12 docentes que haviam se oferecido para serem entrevistados, 5 responderam positivamente ao e-mail e foram entrevistados presencialmente, no período de dezembro de 2019 a março de 2020. Assim, a definição e escolha dos entrevistados foi por adesão voluntária e resposta ao convite de contribuição.

Nessas entrevistas, os professores foram convidados a falar sobre sua trajetória de formação docente e sobre como se tornaram docentes do ensino superior. Foram também convidados a discorrer sobre o que pensam sobre uma possível relação entre a formação continuada e as práticas inovadoras. Em relação às práticas pedagógicas, foram convidados a falar sobre seu planejamento e sua dinâmica de aula. Foram discutidas as concepções de inovação pedagógica e o que cada um considera importante para que um professor possa inovar em suas aulas, inclusive com descrição de exemplos de inovações desenvolvidas pelos respondentes. Em relação às Metodologias ativas, buscamos saber se e como os docentes iniciaram a integração das MA na prática docente, bem como sua concepção sobre a relevância das MA para o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre o uso das MA e a inovação pedagógica.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e com a duração média de 45 minutos. Os registros dos áudios das entrevistas foram gravados pelo celular da própria pesquisadora e, posteriormente, transcritos por uma profissional contratada e revisados pela pesquisadora.

3.2.4 Análise de dados

Os dados qualitativos obtidos através do questionário e das entrevistas foram organizados e submetidos a uma análise do conteúdo categorial (BARDIN, 1977). Buscamos realizar uma triangulação dos dados obtidos no questionário e nas entrevistas, articulando nossas observações com a bibliografia apresentada no Capítulo 2.

A escolha da análise categorial deveu-se ao fato de que este tipo de análise permite ao pesquisador desenvolver um modelo de compreensão do objeto através das conexões entre os elementos empíricos e teóricos obtidos nas etapas anteriores da pesquisa. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, cujo a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p.38).

Deste modo, a análise de conteúdo das entrevistas foi realizada através de algumas etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, a pré-análise, envolve a organização do material. Nesta, definiram-se os procedimentos de trabalho, realizou-se um primeiro contato com os dados, resgatando os objetivos de pesquisa, formularam-se as hipóteses e indicadores que fundamentarão à interpretação final. Já na segunda fase, a exploração do material, envolveu a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Na terceira fase, a inferência e interpretação, apontamos os sentidos por trás dos dados imediatamente compreendidos (BARDIN, 1977, p. 95-141).

3.2.5 Exploração preliminar dos dados

Os dados empíricos são apresentados e explorados a seguir, separados por instrumentos.

3.2.5.1 Questionário

Trinta e três (33) respostas aos questionários foram obtidas dentre os trezentos e vinte e seis (326) professores que compõem o corpo docente do CTCH. O perfil geral dos respondentes é mostrado na Tabela 2. O grupo de respondentes

caracteriza-se por maioria feminina (cerca de 61%), com idades entre 56 a 70 anos em cerca de 39% dos casos, sendo a média de idade acima dos 36 anos.

A maioria dos respondentes tem grau de doutor (79%). A distribuição da formação se concentrou, principalmente, em três áreas do conhecimento: Psicologia, com 20% dos respondentes; Educação, com 17%; e Filosofia, com cerca de 14% dos respondentes. Sobre o tempo de docência, cerca de 64% dos respondentes afirmaram ter mais de 16 (dezesesseis) anos de exercício da docência no ensino superior. Além disso, a distribuição do enquadramento funcional dos respondentes se concentrou, principalmente, em três níveis do quadro principal e complementar: 33% de professores agregados; 24% de professores adjuntos; e 12% de professores eméritos.

Tabela 2 - Perfil dos respondentes (N = 33).

| | N | % |
|-------------------------------|----|-----|
| Gênero: | | |
| Feminino | 20 | 61% |
| Masculino | 13 | 39% |
| Faixa Etária: | | |
| 25 a 35 anos | 1 | 3% |
| 36 a 45 anos | 7 | 21% |
| 46 a 55 anos | 7 | 21% |
| 56 a 70 anos | 13 | 39% |
| acima de 71 anos | 5 | 15% |
| Nível de Escolaridade: | | |
| Doutorado | 26 | 79% |
| Doutorado em andamento | 2 | 6% |
| Mestrado | 5 | 15% |
| Formação Acadêmica: | | |
| Teologia | 2 | 6% |
| Psicologia | 7 | 20% |
| Marketing | 2 | 6% |
| Letras | 3 | 9% |
| Física | 2 | 6% |
| Filosofia | 5 | 14% |
| Engenharia Civil | 1 | 3% |
| Educação | 6 | 17% |
| Ciências Sociais | 1 | 3% |
| Artes e Design | 4 | 11% |

| | | |
|-------------------------|---|----|
| Arquitetura e Urbanismo | 2 | 6% |
|-------------------------|---|----|

Tempo de docência no Ensino Superior:

| | | |
|------------------|----|-----|
| acima de 16 anos | 21 | 64% |
| até 3 anos | 1 | 3% |
| de 10 a 15 anos | 4 | 12% |
| de 3 a 5 anos | 3 | 9% |
| de 6 a 10 anos | 4 | 12% |

Tempo de docência na PUC-Rio:

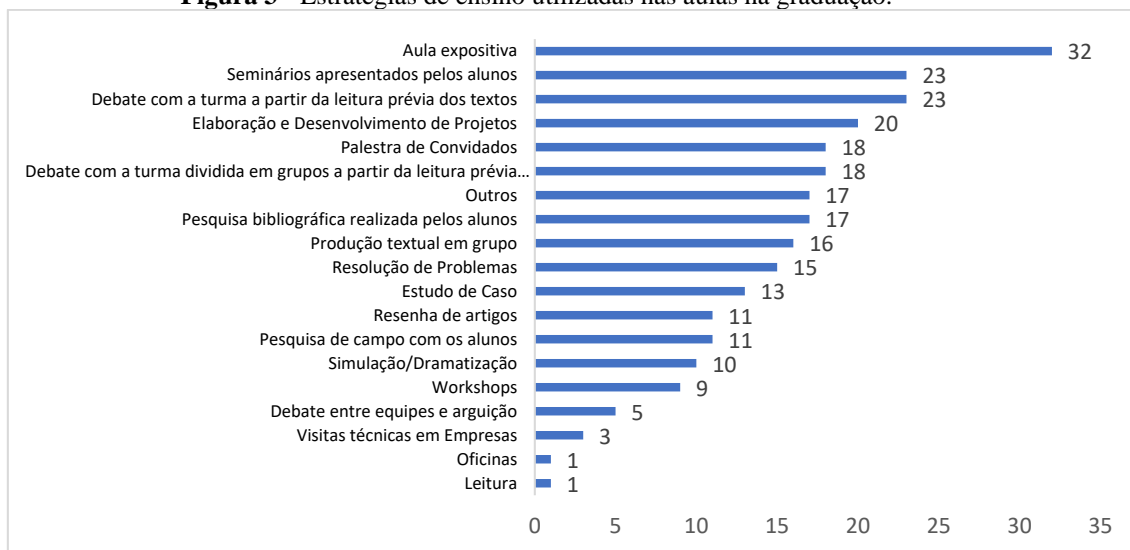
| | | |
|------------------|----|-----|
| acima de 16 anos | 16 | 48% |
| até 3 anos | 3 | 9% |
| de 10 a 15 anos | 4 | 12% |
| de 3 a 5 anos | 2 | 6% |
| de 6 a 10 anos | 8 | 24% |

Enquadramento Profissional:

| | | |
|----------------------------------|----|-----|
| Professor Adjunto | 8 | 24% |
| Professor Agregado | 11 | 33% |
| Professor Assistente | 3 | 9% |
| Professor Associado | 3 | 9% |
| Professor Auxiliar | 2 | 6% |
| Professor do Quadro Complementar | 1 | 3% |
| Professor Emérito | 4 | 12% |
| Professor Horista | 1 | 3% |

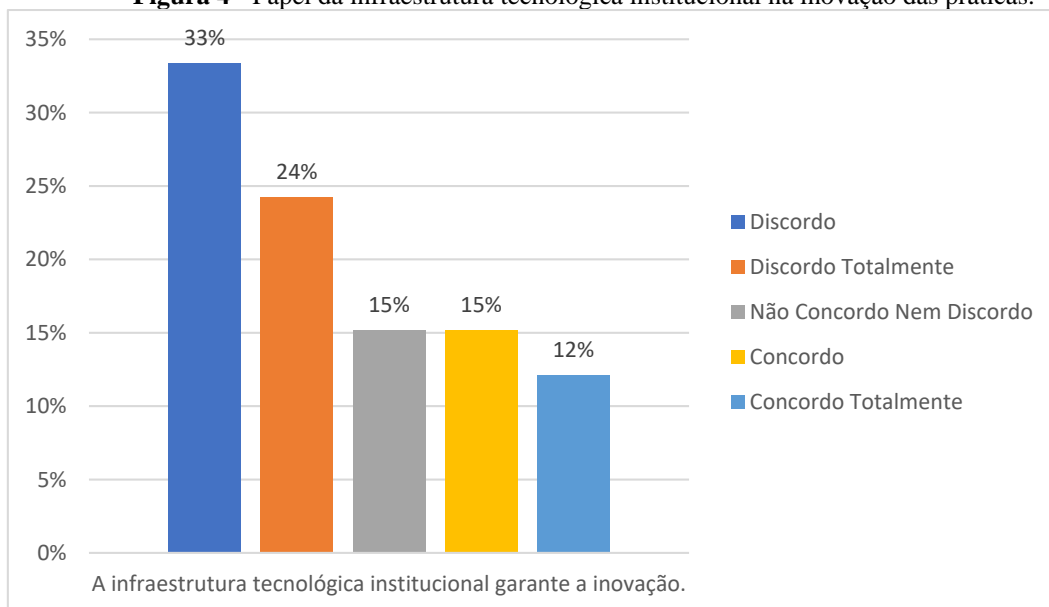
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às estratégias de ensino utilizadas em suas aulas na graduação (ilustradas na Figura 3 em números absolutos), 97% dos respondentes disseram usar a estratégia de aula expositiva, enquanto que 70% disseram usar a estratégia de debate com a turma a partir da leitura prévia dos textos e a estratégia de seminários apresentados pelos alunos. Ainda, cerca de 61% dos respondentes declararam utilizar a estratégia de elaboração e desenvolvimento de projetos.

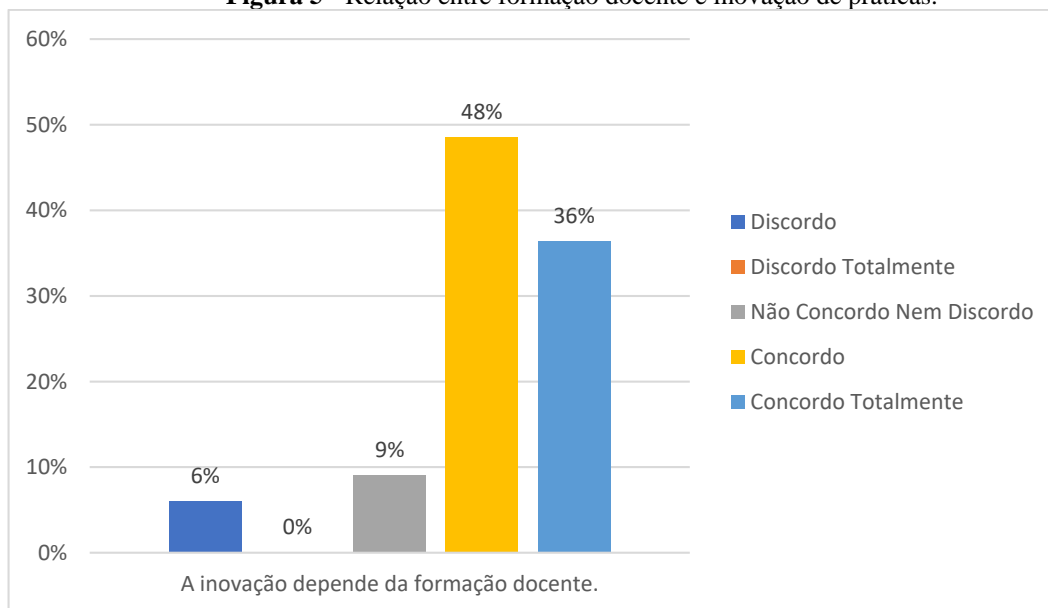
Figura 3 - Estratégias de ensino utilizadas nas aulas na graduação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o interesse da presente investigação, observou-se certo retrato em relação às concepções sobre a inovação das práticas de sala de aula. Desses dados, observou-se que cerca de 33% e 24% dos professores “Discordam” e “Discordam totalmente” da ideia de que a infraestrutura tecnológica oferecida pela instituição garante a inovação, respectivamente (conforme Figura 4). Em contrapartida, as respostas indicam que 48% e 36% dos professores, respectivamente, “Concordam” e “Concordam totalmente” que a inovação depende da formação docente (Figura 5).

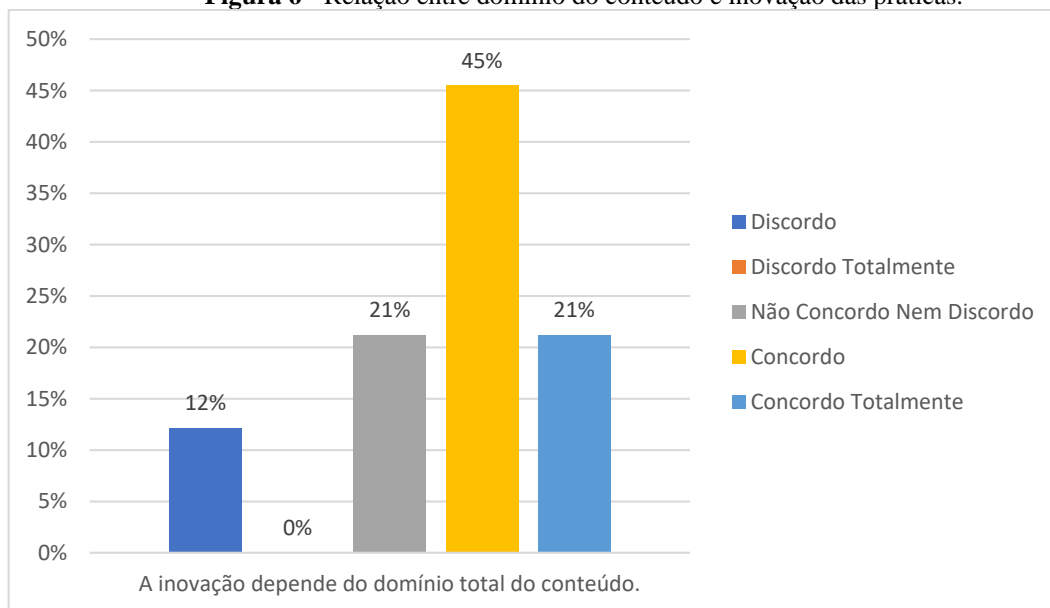
Figura 4 - Papel da infraestrutura tecnológica institucional na inovação das práticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

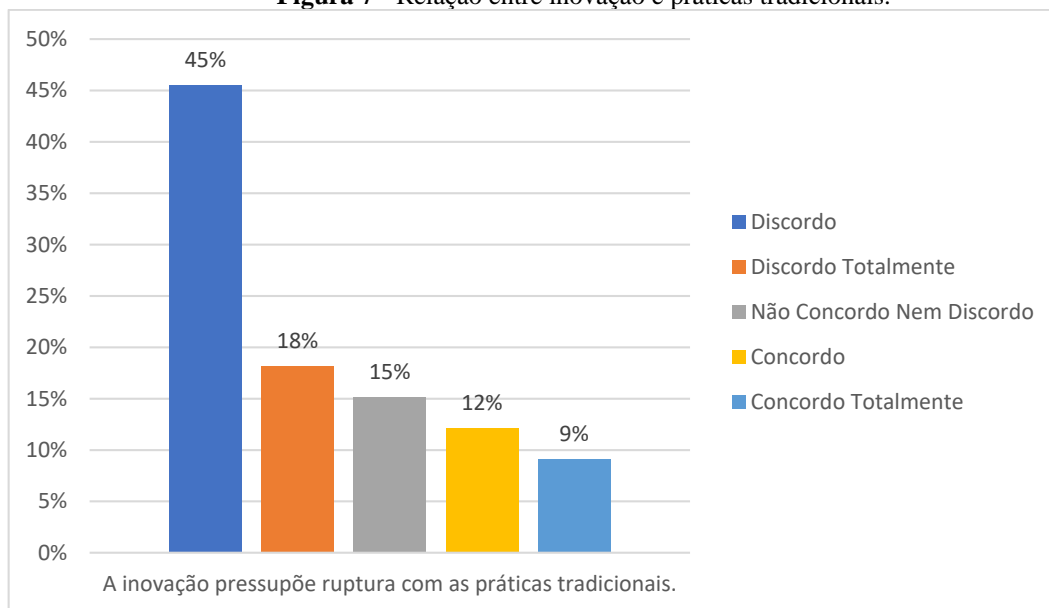
Figura 5 - Relação entre formação docente e inovação de práticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas sugerem que os professores acreditam que precisam ter domínio total do conteúdo para inovar nas práticas de sala de aula (Figura 6). Além disso, ao contrário do que a literatura explorada no capítulo anterior supõe, cerca de 45% dos docentes concordam que a inovação pressupõe uma ruptura com as práticas tradicionais (Figura 7).

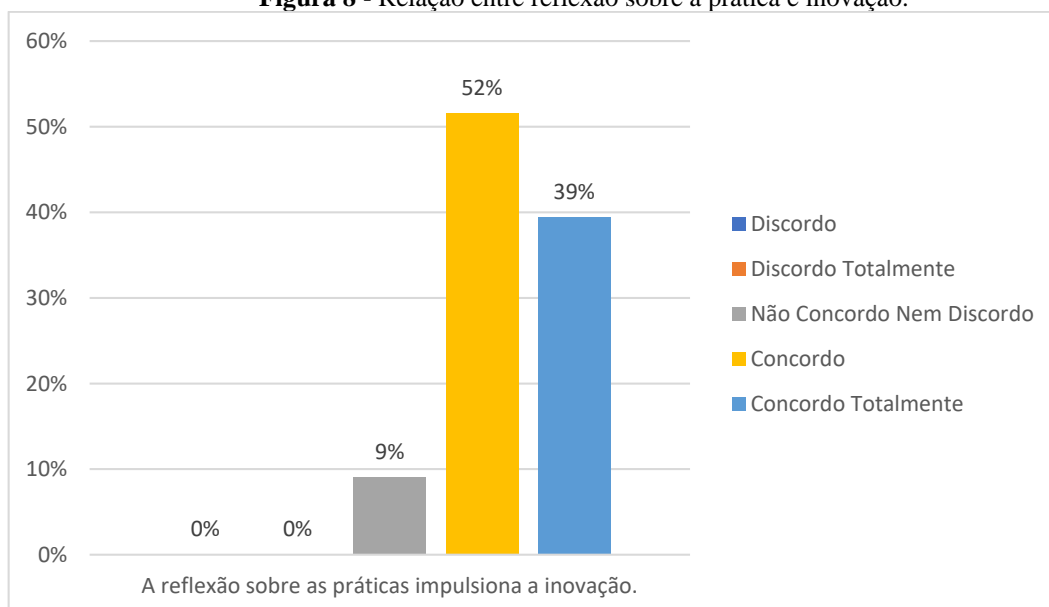
Figura 6 - Relação entre domínio do conteúdo e inovação das práticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

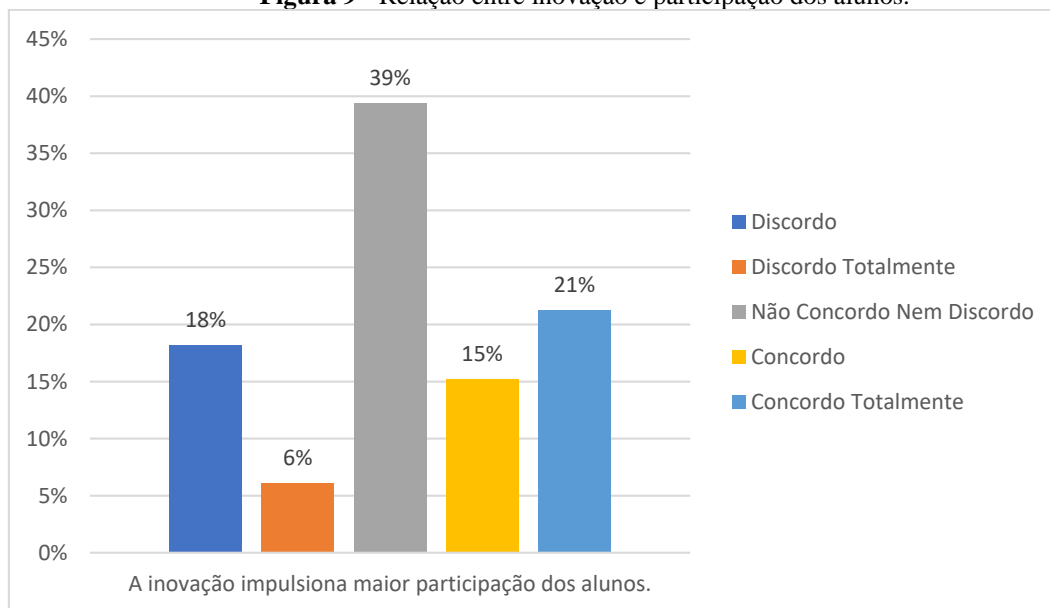
Figura 7 - Relação entre inovação e práticas tradicionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Já em relação à reflexão sobre as práticas, as respostas dos professores sugerem que eles acreditam que tal reflexão impulsiona a inovação (Figura 8). Todavia, cerca de 39% dos docentes não discordam nem concordam com a concepção de que a inovação impulsiona maior participação dos alunos (Figura 9).

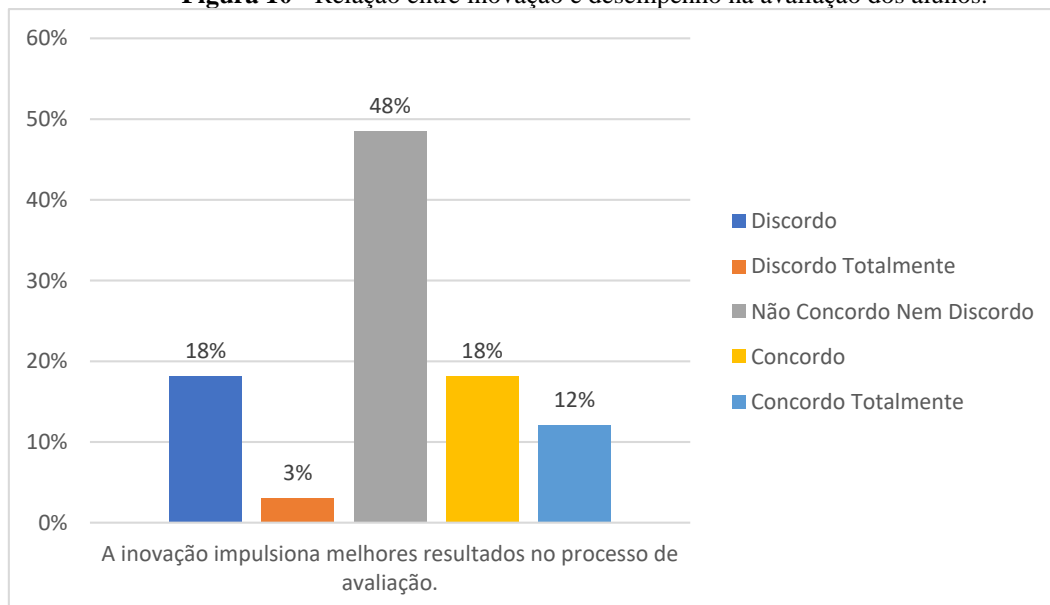
Figura 8 - Relação entre reflexão sobre a prática e inovação.

Fonte: Elaborado pela autora.

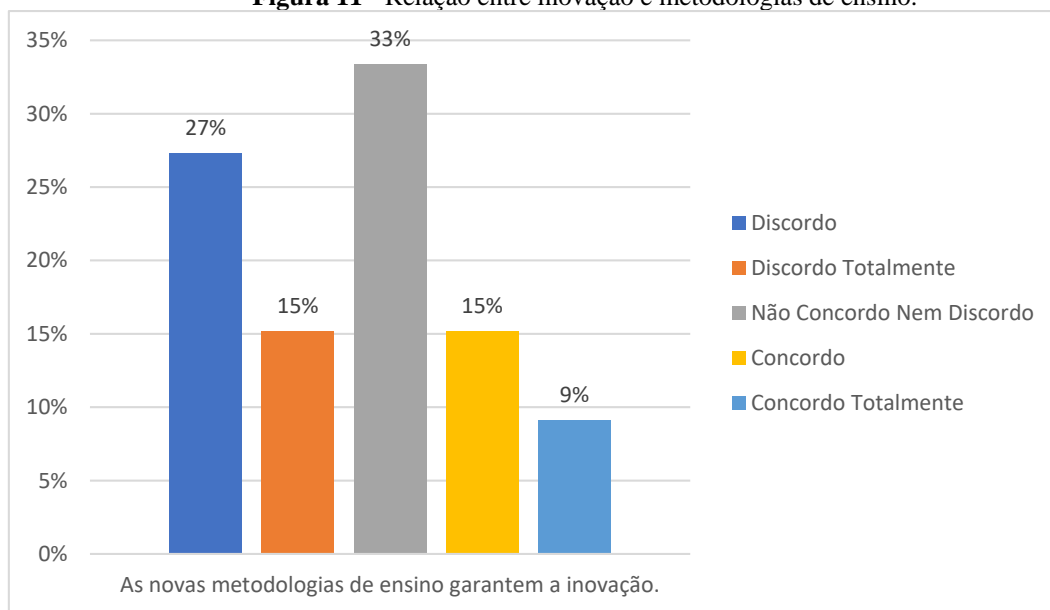
Figura 9 - Relação entre inovação e participação dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por outro lado, percebemos que a maioria dos professores (48%) não concorda e nem discorda de que a inovação pode impulsionar melhores resultados no processo de avaliação (Figura 10). Contudo, em relação às novas metodologias de ensino, o grupo apresentou respostas bastante variadas: 27% discordou e 33% não concorda e nem discorda que essas metodologias garantem a inovação (Figura 11).

Figura 10 - Relação entre inovação e desempenho na avaliação dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11 - Relação entre inovação e metodologias de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre os objetivos específicos da investigação, apenas 64% dos professores responderam que conhecem o conceito “Inovação Pedagógica”. Já em relação às “Metodologias Ativas”, 61% afirmou conhecer o conceito. Sobre a formação continuada de docentes, 79% não participou de nenhum curso no último ano. Dos 7 (sete) professores que participaram de alguma formação, apenas 4 (quatro) afirmaram ter participado de alguma formação oferecida pela PUC-Rio.

3.2.5.2 Entrevistas semiestruturadas

No questionário, 12 (doze) professores dispuseram-se a participar da etapa da entrevista; após contato via e-mail, foi possível realizar a entrevista com 5 (cinco) docentes. Dos 5 (cinco) entrevistados, 3 (três) eram homens e 2 (duas) mulheres. A faixa etária média estava entre 43 a 55 anos e o tempo médio de docência no ES entre 3 (três) e 16 (dezesesseis) anos. Além disso, 4 (quatro) dos entrevistados exerciam, exclusivamente, a profissão docente, 3 (três) possuíam vínculo de exclusividade com a IES campo da pesquisa e 2 (dois) lecionavam, também, em outra IES. Isso torna a amostra diversa e rica para os propósitos da pesquisa. Para preservar seu anonimato, os entrevistados são identificados por pseudônimos no quadro 02, que mostra sua formação de graduação, titulação e área de conhecimento das disciplinas que lecionam.

Quadro 2 - Pseudônimos e respectivas formação, titulação e área do conhecimento das disciplinas dos entrevistados.

| PSEUDÔNIMO | FORMAÇÃO, TITULAÇÃO E ÁREA DO CONHECIMENTO DAS DISCIPLINAS QUE LECIONA |
|-------------------|--|
| Matheus | Graduação em Engenharia, doutor, leciona disciplinas na área de filosofia. |
| Deodato | Graduação em Ciências Biológicas, doutor, leciona disciplinas na área de educação e formação de professores. |
| Thiago | Graduação em Física, doutor, leciona disciplinas na área de educação e formação de professores. |
| Mariana | Graduação em Marketing e Moda, mestre, leciona disciplinas relacionadas à Moda. |
| Larissa | Graduação em Desenho Industrial, doutora, leciona disciplinas na área de Artes e Design. |

Observa-se, pela descrição acima, uma variedade de áreas do conhecimento representadas pelas formações de graduação dos entrevistados. Em relação à titulação, a distribuição no grupo de entrevistados contou com 4 (quatro) doutores e 1 (um) mestre. Todos os docentes entrevistados fazem parte do quadro principal da Universidade, exceto Thiago, que faz parte do quadro complementar. Sendo assim, podemos inferir que os professores, além de atuar em sala de aula, também estão envolvidos com atividades de pesquisa, extensão e administração.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e a duração média foi de 45 minutos. Especificamente, a entrevista com Matheus teve duração de 35 minutos, com Deodato de 50 minutos, com Thiago de 45 minutos, com Mariana de 40 minutos e com Larissa de 50 minutos.

Achados

Neste capítulo apresentaremos os achados da análise de conteúdo, organizados segundo as categorias definidas para análise: trajetória na profissão docente; planejamento e dinâmica na sala de aula; concepções sobre Inovação; e concepções sobre Metodologias Ativas.

4.1 Trajetória na profissão docente

Na categoria “Trajetória na profissão docente”, analisamos os depoimentos dos professores sobre os caminhos que percorreram para o ingresso na carreira docente, bem como sobre a sua formação para a docência e as influências advindas dos seus antigos professores. Também apresentamos uma breve discussão sobre a insuficiência, em termos pedagógicos, advinda da formação inicial de professores.

Em relação à primeira experiência como docente, apenas Mariana iniciou sua carreira diretamente no ensino superior; os demais entrevistados relataram experiências diversificadas. Thiago e Deodato iniciaram sua trajetória docente em estágios supervisionados durante a formação inicial, e Larissa relatou experiências com cursos de curta duração em ONGs.

Deodato e Thiago relataram oportunidades e vontades que os levaram ao exercício da docência:

Deodato: a minha formação inicial, a minha graduação, eu fiz licenciatura, e aí já naquela época estava interessado em trabalhar em sala de aula, dando aula. Sempre foi uma coisa que eu tive vontade de fazer.

Thiago: o tempo todo trabalhei com educação, eu dava aula antes de começar a faculdade, aula particular até... Enfim, na minha escola, eu estudei em escola pública, o meu professor descobriu que eu gostava e disse: "vamos dar aula de ciências juntos?". Eu dei aula no último ano do ginásio, hoje fundamental II, então foi uma paixão a vida inteira.

Em relação à carreira no ES, Mariana, Larissa e Thiago ressaltaram a importância das relações com professores que conheceram ao longo de sua formação, relações estas que levaram a indicações e convites para o ingresso no Ensino Superior:

Mariana: [...] e aí ela me indicou. E aí eu fui lá na Universidade e comecei a dar aula, foi assim.

Larissa: [...] eu já tinha feito estágio de docência, fui me envolvendo com outros professores durante a minha pesquisa, acabou que eu tive oportunidade de ser convidada para participar de um processo seletivo para ser professora. E aí eu comecei a dar aula [...].

Thiago: tinha muito contato com as pessoas daqui, eu tive um ano como professor convidado aqui ainda, em 1996 antes de fazer o mestrado [...] E aí quando me formei, enfim, quando terminei o doutorado, me convidaram para um programa de pós-graduação [...].

Apesar de terem ingressado na carreira docente através de diferentes caminhos, os entrevistados evidenciam que a carreira no ES é facilitada pelas redes que se constituem durante a formação docente. Cada estágio ou participação em atividades de pesquisa pode colaborar para o surgimento de um convite para dar aula ou ainda a indicação para processos seletivos.

Mariana e Deodato mencionaram a influência de antigos professores em suas práticas como docentes. A influência pode tomar a forma de percepções discentes sobre as características boas ou ruins, incluindo, em particular, as marcas deixadas por aqueles professores que se tornam referências para os entrevistados:

Mariana: Então eu sempre ia estudando. Então eu também consegui reunir características de ensino. As que eu gostava mais, as que eu gostava menos, o que incentivava a gente a querer estudar, outras não. Então assim, eu fui compilando essas opiniões minhas em relação aos professores que eu tive nessa trajetória toda.

Deodato: Eu acho que hoje também eu tenho essa marca um pouco que eu fui aprendendo com ele (o orientador) ao longo do tempo, eu cheguei a oferecer oficinas em um projeto que tinha em parceria com uma ONG, e também nas minhas aulas eu também uso algumas coisas assim, então um pouco a gente aprende, assim, acho que no próprio [exercício da profissão].

É possível perceber, através do relato de Deodato, que ele acredita que aprendeu com esse professor, mas que também aprendeu durante o próprio exercício da profissão docente.

Em contrapartida, Matheus levanta uma questão bastante discutida com relação à formação docente (CAMPOS, 2012). Uma vez que a LDB define que a formação para docência no ensino superior dar-se-á apenas em nível *stricto sensu*, a formação dos professores universitários acaba focando a parte acadêmica da pesquisa, deixando de lado a formação em conhecimentos pedagógicos, aqueles relativos ao ensino propriamente dito:

Matheus: quando eu comecei a me deparar com o fato de que não é suficiente apenas conhecer os conteúdos, [...] ser um bom pesquisador, e que havia um saber,

digamos assim, docente, que eu precisava reconhecer a existência de alguma coisa, precisava de um investimento, eu tentei buscar auxílio em vários lugares, inclusive na Pedagogia na época.

É possível depreender que os professores têm conhecimento do impacto da formação precária em conhecimentos pedagógicos na atuação docente, uma vez que em suas falas apresentam relatos de insegurança sobre suas práticas docentes:

Mariana: Assim, eu não tinha a menor noção, primeiro dia de aula eu tive uma dor de barriga antes de entrar, eu tinha vinte e seis anos, era super novinha, e foi um susto. Assim, eu fui! Profissionalmente eu fiz tudo meio assim, às vezes eu pegava as coisas e ia desenvolvendo, às vezes fazia mal no início e depois ia aprimorando, assim como é até hoje.

As declarações de Matheus e Mariana são consistentes com os dados sobre formação continuada obtidos no questionário. Dentre os 05 professores entrevistados, apenas 01 (Mariana) declarou ter participado de um curso de formação continuada oferecido pela instituição. Quando perguntamos sobre outras experiências de formação nas quais haviam participado no último ano, as respostas ao questionário indicaram que o investimento de tempo é maior em atividades ligadas aos interesses individuais de pesquisa como, por exemplo, a leitura e estudo individual, a participação em grupos de estudo, a presença em palestras e troca de ideias e discussões com outros professores.

Esta categoria destaca os caminhos percorridos pelos entrevistados para o ingresso na carreira docente, bem como apresenta informações sobre a formação de professores. De fato, apesar das diferentes áreas do conhecimento, é notável que os caminhos percorridos pelos entrevistados para ingresso na profissão docente sejam bastante semelhantes. É nítido também que eles compreendem a forte influência de antigos professores em suas práticas pedagógicas, mas também apontam a importância da formação através do próprio exercício da profissão e do investimento individual em conhecimentos pedagógicos e outros assuntos relacionados aos interesses de pesquisa.

4.2 Planejamento e dinâmica na sala de aula

Nas entrevistas, buscamos subsídios para compreender as concepções e práticas docentes relacionadas ao planejamento das aulas, investigando as dinâmicas que eles vêm promovendo em suas salas de aula. Uma primeira noção que nos chama a atenção relaciona-se à ideia de que o professor deve refletir constantemente sobre sua prática docente:

Matheus: O professor precisa, de fato, incorporar nele um conceito que é muito clássico da pedagogia, que é o conceito de estar ressignificando a sua *práxis* docente a cada aula. Então assim, se o professor, de alguma forma, entende que é importante esse investimento, que a cada aula ele tem que estar pensando como ele vai fazer a próxima, qual é o tipo de experiência que aquele grupo específico comporta, eu acho que ele está, de fato, fazendo a coisa pelo caminho certo. Porque aí ele vai mobilizar as tecnologias e os métodos que, de alguma forma, são adequados àquele grupo.

De fato, o autoconhecimento e a reflexão sobre os sentidos da prática educativa são elementos fundamentais da prática docente. De acordo com Gemignani, (2012), o professor deve regularmente avaliar suas práticas pedagógicas, atualizando-as e compartilhando-as com seus pares.

Para os entrevistados, é importante conhecer os alunos e adaptar o planejamento das aulas ao “imprevisível” que surge durante a prática docente:

Matheus: Se é o primeiro contato com uma determinada situação ou turma, passar um questionário, criar uma situação em que eles possam se mostrar para mim previamente, para que eu possa adaptar o meu plano prévio àquela situação. E muitas vezes eu mudo mesmo. Eu tinha uma ideia, mas eu vejo: “isso não vai funcionar”.

Thiago: Eu planejo supondo que eu não conheço o meu aluno. Tendo a clareza de que eu conheço pouco. Vou conhecer no primeiro dia de aula, e vou conhecer ao longo de todo o semestre.

Pischetola defende que inovação pedagógica é justamente esta capacidade de readaptação que aceita o acaso e o imprevisto, transformando as ações através da reflexão crítica antes, durante e após ações de mediação que originam transformações (PISCHETOLA et al, 2019, p. 139).

Além disto, a fala acima, de Matheus, manifesta o respeito ao educando, sobre o qual Freire defendia, o trabalho docente é feito com os alunos, não para seus alunos (FREIRE, 1996).

Um outro tema comum às falas dos professores são as aulas expositivas e/ou tradicionais. Em partes de seus relatos, os professores defendem que esse tipo de aula, dependendo do contexto, pode ser adequada, porém, em contrapartida, admitem a possibilidade de alternativas:

Deodato: Então, o que eu tento fazer na maior parte das vezes é assim, eu tento fugir de aulas expositivas, assim. Não porque eu ache que a aula expositiva ela é necessariamente tradicional, e necessariamente ruim. Eu acho que mesmo uma aula expositiva, ela pode ser muito boa. Mas o que eu tenho percebido, assim, não só aqui, mas também na época que eu dava aula na escola, porque a gente com aula expositiva, você enquanto professor, você tem a impressão de que você conseguiu atingir no menor espaço de tempo um conteúdo maior, você conseguiu se

aprofundar mais e conseguiu dar conta daquele conteúdo, mas na prática isso, assim, está longe de significar que os alunos entenderam aquilo.

Deodato: Se cai a ficha para você que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem é que o aluno aprenda, assim, se essa ficha cai, a partir daí você muda radicalmente a forma de você pensar a sua aula. Porque no fundo é isso. Eu posso fazer uma aula expositiva, e se eu estou pensando que o meu aluno está entendendo, ótimo! Posso fazer uma oficina, de repente que, pô, é super interessante e tal, mas os alunos não estão entendendo, não estão se envolvendo, então aquilo também não está alcançando aquele objetivo.

Thiago: O tempo todo trazendo um problema, problematizando as coisas, não consigo o tempo todo, tem uma hora que eu vou lá para a frente e dou aula tradicional, e aí eu: "caramba, me peguei, estou dando aula tradicional. Tô entendendo nada, então vamos voltar para a outra?!". Bacana então a gente perceber que... Eu posso dar essa aula tradicional na hora que eu estou organizando uma coisa que eles entenderam.

Em geral, as aulas expositivas recebem críticas, pois remetem à ideia de educação bancária, caracterizada por Paulo Freire como a educação baseada na memorização mecânica do conteúdo narrado, na qual o educando é o depósito e o educador é o depositário (FREIRE, 1987). Entretanto, em concordância com as opiniões dos entrevistados, compreendemos que o formato de aula expositiva pode ser usado para propósitos específicos e pode auxiliar os alunos a compreenderem determinado conteúdo, portanto não é necessário desprezá-lo. Tanto é que, nas respostas do questionário, 97% dos respondentes marcaram que utilizam tal estratégia de ensino em suas aulas na graduação.

Mariana expressa uma preocupação com o domínio dos conteúdos da disciplina aliado a quase que uma “obrigatoriedade” da inclusão de tecnologias na sala de aula. Selwyn (2014) sugere que esta preocupação advém de um discurso presente da literatura sobre tecnologia e educação, no qual a tecnologia aparece como algo inevitável, do qual o professor “não tem mais saída”, conforme ilustrado pela fala abaixo:

Mariana: Eu acho que tem que saber a matéria, obviamente, saber muito bem para dominar o que você está falando, e agora não tem mais saída, assim, trazer a tecnologia para dentro, para eles usarem dentro de sala de aula, porque... Assim, quando possível. Mas eu acho que hoje, hoje qualquer matéria, qualquer assunto são possíveis [de] você buscar a tecnologia para dentro da sala de aula, assim, de alguma forma.

A fala da professora Mariana indica uma visão determinista da tecnologia. Ao declarar que “não tem mais saída” para o uso de TDIC na sala de aula, a professora deixa de basear a sua decisão numa ordem político-pedagógica e passa a inseri-la apenas por entender que a TDIC é algo inevitável. Por outro lado,

Matheus expressa uma visão mais crítica em sua fala, ilustrada no trecho seguinte, que ressalta como a tecnologia pode, inclusive, atrapalhar a prática docente:

Matheus: Você pode usar tecnologia de última geração para fazer o mesmo, inclusive pior do que você já fazia.

Durante as entrevistas, os professores descreveram algumas experiências interessantes em suas dinâmicas de sala de aula. É bastante perceptível que as dinâmicas descritas nas falas abaixo são consistentes com as Metodologias Ativas:

Larissa: Uma das dinâmicas que a gente fez, foi que a gente fez uma atividade em formato mais para RPG, então a gente fez como se fossem duas ilhas e o Brasil, e aí eles eram pesquisadores que iam para essas duas ilhas identificar situações. (...) então a gente trabalhou seis horas com eles, para a gente começar a introduzir o quê que é fazer projeto. Então a gente trouxe uma questão e aí a gente fez uma simulação, (...) então eles tinham que levantar situações, e aí tinha toda uma coisa gamificada para eles poderem pontuar, entender as relações entre os conteúdos. Aí a gente teve que produzir o jornal do lugar, a gente desenhou o jornal, aí tinham as passagens que eles ganhavam para chegar de uma sala na outra.

Larissa: Então a gente fez uma coisa que tinha também rotina do trem que ia sair, e a gente dizia para eles que tinha um avião que passava de não sei quantas horas, aí na hora que passava o avião, o avião não passava, tinha o som do avião, tinha uma pessoa que passava com o avião no meio da sala, e aí é aquela coisa da encenação e era um desafio também, que era para a gente falar um pouco de planejamento com eles, então essa coisa de você planejar que você tem uma viagem. Então assim, eles têm que entender o que é planejamento, mas planejamento de projeto é uma coisa muito abstrata.

Mariana: Eu dividia em duas etapas a avaliação. Uma eles têm que fazer um protótipo relacionado [à disciplina]. Transformar uma peça atual em uma peça de época de alguém que eu falei [na disciplina] (...). Aí outra coisa, eu pego esses trabalhos e eu jogo no hall do DAD para fazer exposição, que é outra interação com o ambiente do departamento.

Matheus: Normalmente eu trabalho em dois tempos. Primeiro, uma coisa assim, surpresa, que não é mais tão surpresa, porque as turmas vão contando isso para as outras, mas a ideia básica é: são aulas muito curtas de dez minutos, e eu sorteio o ponto na hora. Então eu não estou avaliando a competência teórica, porque não teria como ter preparado aquele ponto, e as vezes eu inclusive crio situações assim, tipo: escreva em um papel que aula você gostaria de dar, pelo que você gostaria de ser avaliado, em um tempo de dez minutos. Aí eles escrevem e eu embaralho. Então um pega o do outro.

Deodato: Então via de regra tem algum tipo de roteiro que eu preparo para a aula, que eles primeiro fazem uma parte individual ou em dupla, algumas questões assim para saber se gostaram do texto, se o texto trouxe coisas novas, enfim, eles fazem essa discussão nesse pequeno grupo, e depois junta com o outro grupo, que as vezes tem uma outra tarefa e tal, e depois junta com a turma toda para discutir.

Deodato: E o resultado é bacana, assim, obviamente tem grupos também que tem mais dificuldade, não se envolvem tanto, mas tem outros grupos que se envolvem bem, e propõem coisas muito interessantes. E normalmente eles gostam, porque assim, (...) eles têm que elaborar a oficina, mas o tema é bastante aberto, então eles

escolhem o tema que interessa a eles, aí isso aumenta a motivação também e é bacana.

Larissa descreve atividades de desenvolvimento de projetos, nas quais utiliza estratégias como encenação e gameificação. Mariana cita uma das avaliações na qual os alunos desenvolvem um produto e realizam a exposição desse produto/projeto na universidade. Deodato relata atividades em duplas e/ou times que são propostas após a leitura prévia de textos pelos alunos. Além disso, o professor descreve o resultado da dinâmica de elaboração de oficinas com os alunos.

Esta categoria ilustra as concepções e as práticas docentes relacionadas ao planejamento das aulas e as dinâmicas de sala de aula. É interessante observar que os professores estão preocupados com a flexibilização do planejamento de suas aulas, seja por questões ligadas à autocrítica ou à necessidade de adaptarem-se ao perfil dos alunos. Já no tocante à dinâmica das aulas, as falas dos docentes evidenciaram que as aulas expositivas podem ter resultados positivos dependendo do objetivo ao qual o professor pretende alcançar. As inquietações dos entrevistados são em torno do domínio do conteúdo a ser ensinado e da inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula.

4.3 Concepções sobre Inovação

Nesta categoria, apresentamos as concepções dos professores entrevistados sobre inovação, buscando identificar suas percepções sobre práticas inovadoras no âmbito da educação. Ao tratar da temática, os professores entrevistados apresentam elementos interessantes:

Deodato: não é algo recente na área, no campo educacional e na escola, que é essa visão de que é preciso inovar nesse sentido de que é preciso mudar e muitas vezes ligada a modernização e ligada a tecnologia.

Thiago: O que é inovação? É fazer uma coisa de um jeito que nunca se fez? Entender inovação só como uma coisa de: 'semestre que vem eu vou fazer de um outro jeito'. Para quê? Por quê? Deu certo do outro jeito? Não deu certo de tal forma? Eu acho que talvez seja mais importante para o educador estar pronto para fazer de outra forma na hora em que recebe o seu alunado e diz: "opa, eles não são o que eu tinha pensado".

Deodato apresenta uma visão ampla e histórica que questiona a concepção de inovação como mudança de um estado para outro. Por este ângulo, no campo educacional, a inovação pedagógica seria ligada à ideia de modernização do ensino,

o que remete diretamente à inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sala de aula. Entretanto, a revisão de literatura apresentada no Capítulo 2 indicou que a inovação pedagógica e a inovação tecnológica são processos diferentes (por exemplo, PERÉ, 2016).

Já Thiago sugere uma concepção ligada à adaptação, na qual o professor, ao se questionar sobre suas estratégias de ensino, perceberia a necessidade de realizar uma adaptação, seja por conta do perfil dos alunos ou por uma questão de tentativa e erro dentre as possibilidades. Apesar de diferentes, as opiniões dos dois professores têm um ponto em comum: a relação direta entre inovação e transformação. Inovação implica em transformação, dar nova forma ou alterar o estado e a natureza do objeto.

Ambas as concepções (de Thiago e Deodato) remetem a um dos elementos destacados no final do Capítulo 2, cujo consenso das pesquisas evidenciava que **a inovação pedagógica pode ocorrer com ou sem inovações tecnológicas**. Na realidade, a visão de ambos os professores enfatiza que a inovação está relacionada com ações, estratégias e metodologias diferenciadas, que promovam uma mudança na concepção de ensino e de aprendizagem na medida em que motiva os alunos.

A noção proposta pelo professor Deodato, em um primeiro momento, pode parecer reducionista, pois enfatiza as tecnologias. Entretanto, na realidade, é bastante coerente com a visão crítica que o professor apresenta ao complementar a sua fala:

Deodato: eu acho que é interessante pensar a mudança, a inovação, pensar como as novas tecnologias ajudam a gente a repensar as nossas aulas, a didática e tudo mais, mas é preciso olhar para esse contexto mais amplo, para entender em que medida isso, de fato, faz a diferença, ou isso é só um aspecto mercadológico que me faz atrair parte de uma possível clientela para aquilo. Ou até que ponto isso, de fato, muda a formação dos alunos.

Ao expandir o olhar, o professor salienta que a tecnologia pode auxiliá-lo a repensar a didática, entretanto explicita que é preciso refletir se tal decisão teria um impacto na aprendizagem ou teria apenas uma intenção comercial. Quer dizer, a utilização de TDIC na sala de aula pode ser uma estratégia facilitadora da aprendizagem ou pode apenas servir como um “slogan” para vender que determinada instituição educacional é inovadora.

Ainda sobre as concepções de inovação, no questionário, dentre os 33 (trinta e três) professores respondentes, 21 (vinte um) afirmaram conhecer o conceito de

inovação pedagógica. Solicitamos a estes professores que definissem tal conceito e as respostas abertas obtidas são bastante similares às concepções apresentadas pelos professores entrevistados, dentre as quais destacamos as seguintes:

Respondente 1: Tentativa de adequação da relação de ensino-aprendizagem ao perfil e necessidade dos alunos, valendo-se dos instrumentos pedagógicos mais eficazes para essa relação. O perfil do aluno compreende as respostas às seguintes questões: Quais os meios que ele mais utiliza para (in-)formar-se? Que tipo de relações sociais mais estabelece? O que alimenta sua cosmovisão? Quais são suas prioridades existenciais? O que mais o seduz? Que instrumentos mais utiliza para se comunicar? Qual sua capacidade de análise e crítica da realidade? Quais as experiências de aprendizagem que mais lhe seduziram? Qual o seu nível socioeconômico e cultural? De quais bens culturais se alimenta frequentemente? Quais são seus sonhos?

Respondente 4: Geração/criação de práticas pedagógicas refletindo sobre elas e retomando, alterando, modificando e/ou rompendo com práticas instituídas; relação alterar a relação instituinte/instituído, buscando com foco na aprendizagem dos alunos.

Respondente 20: O tema está na crista da onda e tem muitos significados, ou melhor, compreensões diversas, muitas delas apenas modismos. Entendo por inovação o que, de alguma forma, propõe mudanças inéditas em um processo qualquer. As pedagógicas, propõem mudanças em processos pedagógicos. Gosto de pensar em Freinet, que trouxe inovações importantes, nos anos 1920, motivado, entre outras coisas, por necessidades pessoais de saúde. "In short", inovação pedagógica, inovação que se dá no campo do ensino ou da aprendizagem (entendo que não são exatamente a mesma coisa), isto é, mudança que não se conseguia ver no horizonte até sua proposição ou implementação.

Os professores respondentes apresentam percepções de inovação que também indicam a necessidade de adaptação ao perfil dos alunos, a criação de novas práticas a partir da reflexão docente e a questão do ineditismo e do modismo instituído pelo termo inovação.

Aprofundando a temática, numa segunda parte da entrevista, buscamos compreender quais elementos seriam necessários, na perspectiva dos entrevistados, para que um professor torne-se inovador. As falas destacadas abaixo sugerem que eles entendem que a inovação é uma responsabilidade quase que exclusiva dos próprios professores:

Mariana: [a inovação] então é tempo, é estudo, busca de novas alternativas. Eu acho que tem que ter uma empatia, você tem que ser carismático, tem que ter uma empatia, tem que criar um vínculo com os alunos. E não ser justamente essa pessoa parada ali que fica ditando coisas de informação só.

Matheus: a inovação, ela vem no momento que o professor assume responsavelmente uma atitude experimental, que ele descobre que a aula pode ser um grande barato, que ele pode relativizar aquele negócio, no sentido grego da palavra mesmo, colocar vida ali dentro. E que ele mesmo se alimenta daquele

troço... Aí ele vai espontaneamente procurar, ele mobiliza, ele começa, de fato, a inovar.

Em resumo, na perspectiva dos entrevistados, o professor inovador deve: investir tempo na sua formação; investir tempo para procurar novas metodologias e estratégias de ensino; desenvolver empatia e relacionamento com seus alunos; e, por fim, ter uma atitude experimental. As categorias elencadas pelo grupo de entrevistados corroboram com os atributos destacados por Harres *et al* (2018) em suas pesquisas na cidade de Bogotá (Colômbia), visto que o desenvolvimento de uma atitude experimental pressupõe as características de receptividade e abertura ao novo, assim como o desenvolvimento da empatia e relacionamento com os alunos implica numa concepção e prática docente que leve em consideração a importância do envolvimento dos alunos nas atividades.

Em contrapartida, a fala do professor Deodato alerta para a importância que o clima organizacional tem para estimular práticas pedagógicas inovadoras:

Deodato: [...] o clima da instituição, seja o clima escolar, seja o clima na universidade, seja mais especificamente o clima dentro da equipe mais próxima daquele professor. Quer dizer, porque se tem uma equipe que as pessoas se sentem seguras para falar de problemas, das dificuldades que têm, os colegas vão se ajudando e novas ideias vão surgindo para tentar superar problemas que aquela pessoa está tendo. Isso também é uma coisa muito difícil de você encontrar em uma determinada instituição, porque muitas vezes você tem uma instituição em clima de competição [...].

O clima interno da universidade influi na disposição e abertura docente à inovação, uma vez que, em um ambiente de coletividade e permanência na instituição, o grupo de docentes vai ampliar interesses em comum e compartilhar desafios, o que favorece a oportunidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, evitando assim que o processo de ensino se torne mecânico (HARRES *et al*, 2018).

Nesta categoria, apresentamos as concepções dos professores entrevistados sobre práticas inovadoras no âmbito da educação. Percebe-se que os entrevistados entendem a inovação quase como um sinônimo de mudança, seja aquela gerada pela inserção de tecnologias no ensino ou a mudança realizada a partir da capacidade adaptativa de cada docente ao seu grupo de alunos. Além disso, as falas dos professores remetem à percepção de que a inovação é uma responsabilidade quase que exclusiva dos próprios professores, que pode ou não ser favorecida pelo clima institucional e relação com os pares.

4.4 Concepções sobre Metodologias Ativas

Nesta categoria, buscamos elementos que compõem as concepções e práticas educativas dos professores entrevistados, buscando identificar as estratégias de MA utilizadas em suas aulas no ensino superior. A primeira noção que emergiu ao tratarmos das Metodologias Ativas foram questões históricas. Os professores apresentam diversas referências teóricas do século XX, como John Dewey (1859-1952), Jerome Bruner (1915-2016), Jean Piaget (1896-1980), Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966) e Paulo Freire (1921-1997)⁹, que já apresentavam fundamentos das ideias que atualmente são “vendidas” como criadas pelo conceito de MA.

Deste modo, as falas dos entrevistados apresentam argumentos sobre como as Metodologias Ativas podem ser identificadas como mais um “modismo” do campo da educação:

Larissa: Então, as Metodologias Ativas, eu acho que também é um termo que meio que ficou na moda e tudo vira metodologia ativa, mas eu acho que nada mais é do que você fazer com que você tenha uma espécie de, lá no passado né, pensando nos ateliês de aprendizes – pensando na minha área aqui, né – eu acho que o fato de o tecelão ter um aprendiz, e esse aprendiz estar em uma prática com ele, e as situações de ateliê proporcionam a ele um aprendizado, ele também tinha que ter uma metodologia ativa própria daquele tempo.

Thiago: Está agora na moda, na crista da onda, essa tal de Metodologias Ativas, essa coisa moderníssima aí, recente, de que Freinet falava em 1920. Então eu prefiro pensar no porquê da ação, quer dizer, quando Dewey já falava dessa coisa, só que o Dewey está falando mais de uma ação em que [...] o professor ensina usando ação. E depois, a gente vai chegando em Freinet, depois Vygotsky e Piaget estão caminhando para uma coisa da manipulação pelo aprendiz, e você aprende ao manipular [...] todos eles são ativos e nada é exatamente essa coisa do agora. Colocar o aluno como o sujeito da ação é um discurso muito antigo.

De fato, a revisão bibliográfica apresentada no Capítulo 2 nos ajuda a perceber que o termo Metodologias Ativas tem sido usado para caracterizar metodologias em que haja estímulo à atividade e protagonismo dos alunos. Todavia parte da crítica dos entrevistados diz respeito ao adjetivo “ativo”, uma vez que este pressupõe a existência e até oposição às metodologias ou métodos passivos:

Deodato: Eu acho que hoje, assim, parece que você tem esse pressuposto de que é preciso inovar, é preciso mudar de qualquer jeito, e essa inovação hoje ela está atrelada a essa ideia de Metodologias Ativas, entendendo aí que se você está falando de metodologia ativa dá a entender de que aquela anterior é uma metodologia passiva. Ou que o aluno era passivo ali e agora ele vai se tornar ativo.

⁹ Optamos por apresentar apenas trechos das entrevistas, entretanto todas as referências citadas encontram-se nas transcrições completas.

Assim, se você parar para pensar que desde, pelo menos aí, desde Dewey, você já falava de colocar o aluno no centro, aprender fazendo e tal. É irônico você chamar isso, só hoje você chamar isso de metodologia ativa. E é irônico também pensar que, como se na escola antes não tivesse nada ativo. Quer dizer, uma aula prática, uma saída de campo, isso não é ativo? O aluno de repente faz uma pesquisa na vizinhança dele lá, passa perguntando para os vizinhos alguma coisa, entrevistando, fazendo uma peça de teatro, fazendo um júri simulado, nada disso é metodologia ativa? Eu acho meio problemático. Mas acho que é isso, é um discurso muito mercadológico hoje, mas a gente tem que ter consciência disso até para poder questionar. E para não jogar isso tudo fora, achar que isso é modismo, que isso não traz nada de interessante. Eu acho que tem coisas muito bacanas.

Thiago: Não me sinto confortável tratando as Metodologias Ativas como um polo em oposição a todas as demais formas de fazer pedagógico. Mas, se quer uma característica que me parece importante em algumas perspectivas de metodologia ativa, diria que é acreditar que se aprende pelo fazer, ao fazer e pensar sobre como e porque se faz algo. Fazer e pensar. Falo de uma das ações que desenvolvemos de fazer com a cabeça e pensar com as mãos.

As críticas levantadas pelos entrevistados sintetizam-se na ideia de que as Metodologias Ativas não são a única forma de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, tampouco teriam o poder imediato de retirá-lo de uma posição de “passividade”. Sugerem, também, que não devemos compreender a posição de “receptores” como algo exclusivamente negativo, haja vista a discussão apresentada sobre aula expositiva na categoria “Planejamento e dinâmica na sala de aula”.

Ao questionarmos a respeito das estratégias de ensino utilizadas em suas aulas no ensino superior, os professores relataram diversas experiências com oficinas, com desenvolvimento de projetos, com trabalhos em grupo, com estudo dirigido, entre outras técnicas correspondentes aos tipos de Metodologias Ativas apresentados no item 2.1 deste trabalho. No entanto, os professores fazem ressalvas sobre o uso das estratégias relativas às Metodologias Ativas:

Deodato: [...] Mas assim, não é usar, mudar ou usar uma nova metodologia simplesmente por usar, né. Acho que sempre tem que refletir as limitações da nossa prática para pensar o que que [sic] eu vou mudar para fazer diferente.

Matheus: [...] E as vezes eu vejo alguns professores adotando certas metodologias de uma forma muito ciosa do que eles estão fazendo, mas eu não vejo nenhum espírito ali, sabe? Eu não vejo... É como se a pessoa tivesse, sei lá, incorporando uma coisa que não é dela, que ela não amadureceu... Quando ela mesmo não acredita no fundo, né. Eu acredito muito no ser humano, no professor motivado, e obviamente não adianta só a intuição, não adianta só à vontade, ele precisa ter acesso... Mas sem o espírito do professor a coisa não é verdadeira.

Alguns autores (GEMIGNANI, 2012; VALÉRIO, 2018) sugerem que é importante apontarmos que as escolhas das estratégias de ensino devem ser

impulsionadas pela reflexão docente de modo que a motivação para o uso das MA não tenha um caráter prescritivo e instrumental. A imposição de uma “moda” e/ou modelo de ensino (no caso, as Metodologias Ativas) pelas diretrizes curriculares nacionais e das próprias instituições de ensino (como já ocorre em cursos como, por exemplo, as Engenharias) podem comprometer a qualidade dessas iniciativas, visto que a iniciativa teria um caráter impositivo e não dependeria de uma autoavaliação da prática educativa e de um compromisso social, motivado pela relação afetiva, social, emocional e cultural do professor com seus alunos e com sua concepção e prática de ensino.

No tocante à associação entre Metodologias Ativas e aprendizagem, os professores ressaltam a importância das relações humanas. De acordo com os entrevistados, a aprendizagem ocorre na relação entre pessoas, ou seja, a centralidade não deve estar no recurso, método ou objeto, mas nas pessoas e nas relações por elas estabelecidas ou potencializadas:

Larissa: [...]eu acho que a questão do aprendizado está na gente, está no ser humano, no pensamento. Então eu gosto quando a metodologia ativa está pautada nessa prática da convivência, da experiência. Eu não acho que é um objeto que é responsável por isso, sabe?! Pode ser o giz, pode ser o celular, pode ser o tablet, pode ser um vídeo, pode ser uma mesa, pode ser uma planta, pode ser qualquer coisa. Se você acha que a metodologia ativa, ela simplesmente, mandar o cara ver um vídeo antes de ir para a sua aula, você está enganado. Você está dando para o objeto a responsabilidade dele resolver um problema de relação, de experiência que cabe também a você e a ele dentro daquele espaço.

Thiago: Não é uma questão de método, é a questão da compreensão que eu tenho do ser humano. Eu entendo que a gente só aprende quando eu estou envolvido emocionalmente, intelectualmente com o meu problema, eventualmente também manipulando, mas não obrigatoriamente. Eu prefiro não chamar de metodologia nesse sentido, metodologia eu trago para uma coisa pequenininha, só o jeito de apresentar. Mas não é o jeito, é a compreensão que eu tenho do ser humano. O ser humano aprende porque atua efetivamente nisso.

As falas acima sugerem que o recurso (seja uma metodologia ativa, uma tecnologia digital, um giz ou até uma mesa) não é aquilo que determinará a aprendizagem, mas sim as relações que são estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos, entre alunos e experiências de aprendizado e/ou entre alunos e conteúdos contextualizados.

O professor Deodato também reforça as dimensões do domínio do conteúdo e do contexto dos alunos:

Deodato: [...] é uma questão de você conseguir mesclar metodologias diferentes e se colocar mais próximo do aluno [...] Não adianta também a gente ser aquele professor que quer ser legal com o aluno, ter uma proximidade e tal, e não ter

domínio do conhecimento, achar que conteúdo não tem importância e enfim, fazer qualquer coisa com os alunos e vai ser bacana. E a mesma coisa essa questão das Metodologias Ativas, eu posso ter estudado isso a fundo, saber de cor e salteado várias metodologias, mas se na prática também, assim, eu faço aquilo e não penso no contexto que meu aluno vive, de que forma que aquele conhecimento que eu quero ensinar para ele, como é que isso vai ser desenvolvido por ele, ou não penso no relacionamento que eu tenho com ele, não penso ali nas diferenças entre os alunos também, então eu acho que isso tudo tem que trabalhar articulado.

Deodato apresenta uma crítica à tendência existente nos discursos sobre MA, na qual os conteúdos e o contexto são considerados como elementos secundários. Dito de outra forma, a fala remete à concepção de que as estratégias e tipos de MA por si só não são suficientes para garantir uma melhora no processo de ensino e aprendizagem. Na realidade, é importante que a utilização de Metodologias Ativas seja uma escolha docente a partir do seu repertório de conhecimentos específicos da área de conhecimento ou de saberes próprios do ensino.

Esta categoria ilustra as concepções e práticas educativas dos professores entrevistados, identificando como eles utilizam estratégias de MA em suas aulas no ensino superior. Os professores apontam que as Metodologias Ativas não podem ser consideradas como um conceito novo, pois existem referências teóricas clássicas que já suscitavam ideias hoje relacionadas ao conceito de MA. Em seguida, analisamos a crítica que os professores apresentam ao adjetivo “ativo”, uma vez que tal adjetivo pressupõe a existência e oposição das MA ao “métodos passivos”. Já no tocante ao uso de MA, as falas dos docentes ressaltaram que é preciso superar o uso instrumental (como técnica), pois a MA pode ser considerada como mais um recurso potencializador das relações estabelecidas em sala de aula.

Conclusão

O presente trabalho buscou caracterizar as concepções teórico-pedagógicas de professores universitários, de modo a identificar possíveis usos das Metodologias Ativas como um caminho para a inovação pedagógica no ES. A partir dos achados do capítulo anterior, retomamos, a título de conclusão, os objetivos específicos que nortearam nossa pesquisa, de modo a indicar pontos para a reflexão futura.

O primeiro objetivo de estudo diz respeito aos espaços e modos de formação continuada dos professores universitários. A partir da análise dos dados, observou-se que os professores seguiram trajetórias semelhantes quanto à formação e ao ingresso no ensino superior. Apesar das titulações em nível *stricto sensu*, alguns professores reconheceram ter algumas lacunas em termos de conhecimentos pedagógicos, inclusive relatando inseguranças sobre o fazer educacional. Como principal influência da formação, os entrevistados indicaram que seus antigos professores são a principal referência das boas ou más práticas de ensino. O próprio exercício da profissão e o investimento individual em assuntos relacionados aos interesses de pesquisa apareceram como o principal modo de formação continuada dos professores. Como os professores entrevistados são pesquisadores que ensinam, seus investimentos em formação focam nas temáticas correlacionadas aos interesses de pesquisa, inclusive quando se trata de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

Ainda referente ao primeiro objetivo, investigamos como a formação docente influencia fatores relacionados ao planejamento e ao fazer pedagógico, inclusive definindo o repertório de estratégias de ensino de cada docente. No tocante a formação, o foco dos entrevistados foi a autoreflexão sobre suas práticas pedagógicas. Como principal foco do planejamento, os professores parecem preocupar-se em dominar o conteúdo, mas buscando conhecer o público discente atendido e adaptando o planejamento a este público e as “imprevisibilidades” que ocorrem ao longo do semestre letivo. As dinâmicas das aulas utilizam diferentes

estratégias de ensino (como oficinas, entre outras metodologias citadas pelos entrevistados) e aulas predominantemente expositivas. Em relação às aulas expositivas, os professores manifestaram a preocupação de não as tornar uma rotina, nem tampouco realizá-las a partir de uma perspectiva talvez mais “tradicional”, na qual o professor fala e o aluno aprende através da repetição e memorização. Os professores também apresentam inquietações referentes à inserção de TDIC na sala de aula. Em particular há quem acredite que “não tem mais saída” para a inserção das tecnologias na educação, apresentando uma visão determinista, enquanto outros creem que as TDIC podem não representar melhora no ensino, inclusive pode até atrapalhar.

Nosso segundo objetivo de estudo pretendia desvendar como e com quais sentidos são conduzidas práticas pedagógicas inovadoras no ES. Verificamos que os professores não compartilham uma única concepção sobre inovação. Na realidade, suas concepções têm elementos que as aproximam e outros que as distanciam. Enquanto alguns professores entendem inovação como mudança de um estado para outro ligada à ideia de modernização e a inserção de tecnologias, outros entendem inovação como uma resposta às necessidades de adaptação às demandas que ocorrem na rotina docente. Um ponto em comum entre essas concepções é a relação entre inovação e transformação, ou seja, inovar pressupõe transformar, dar nova forma ou alterar o estado e a natureza do objeto. Uma diferença entre essas concepções é que, na primeira, a inovação é suscitada por um elemento externo, como as TDIC, já na segunda, o elemento que inova é o professor, que, consciente das necessidades de seus alunos, realiza adaptações didáticas. Ainda sobre a relação tecnologias e inovação, um dos professores questionou se a tecnologia realmente pode ser uma estratégia facilitadora da aprendizagem ou apenas serve como um “slogan” para fins comerciais de determinada instituição ou serviço educacional.

Ainda referente ao segundo objetivo, investigamos quais elementos são necessários para que um professor se torne inovador. A análise de dados permitiu elencar algumas premissas sobre a postura do professor inovador. São elas: investir tempo na sua formação; investir tempo para procurar novas metodologias e estratégias de ensino; desenvolver empatia e relacionamento com seus alunos; e, por fim, ter uma atitude experimental. Além dessas premissas, também identificamos fatores que envolvem o ambiente externo, ou seja, envolvem a

organização no qual o professor está atuando. São elas: o clima interno da universidade e a relação entre os professores.

Chegamos, assim, à nossa última questão de estudo, relativa às contribuições das Metodologias Ativas para a inovação pedagógica no Ensino Superior. Os dados revelaram que, apesar de os professores nem sempre declararem ter familiaridade com o conceito de MA, que é uma expressão relativamente recente, muitas das estratégias de ensino relatadas por eles são consistentes com as práticas e fundamentos teóricos das MA explicitados na literatura. Os professores entrevistados conduzem práticas de oficina, desenvolvem projetos, desenvolvem trabalhos em pares ou equipes, antecipam a leitura de conteúdos antes dos encontros presenciais, ou seja, conduzem práticas pedagógicas com características claras das Metodologias Ativas. Além disto, estão abertos em termos de adaptação a novos contextos e demandas para a educação e para seus alunos, portanto, podemos dizer que realizam inovações pedagógicas. Deste modo, os achados indicam que ideias em torno de proporcionar estímulo à atividade e ao protagonismo dos estudantes, centrais às MA, já podem ser parte integrante, ainda que tácita, do repertório teórico-metodológico de professores do ES de forma bem mais ampla do que os discursos de defesa dessas metodologias parecem sugerir.

Os achados também mostram que as Metodologias Ativas não são a única estratégia de ensino que propõe o aluno como centro do processo de aprendizagem. Sequer poderíamos afirmar que a utilização de MA tira os alunos da posição de recepção, assim como não compreendemos o caráter dessa posição como exclusivamente negativo, pois este estilo de aula tem um propósito específico e pode auxiliar os alunos a compreenderem determinados tipos de conteúdo. Tanto é que todos os entrevistados indicaram no questionário e na entrevista que utilizam tal estratégia de ensino em suas aulas na graduação.

Apesar das Metodologias Ativas discutirem aspectos interessantes do processo de ensino e aprendizagem, seus princípios não são inteiramente novos e já fazem parte da forma de pensar e trabalhar dos professores entrevistados e, possivelmente, de outros professores em outras instituições. Portanto, conclui-se que apesar das MA apontarem novos caminhos para a inovação pedagógica, também é importante reconhecer que, conforme os dados demonstram, os professores já pensam e fazem iniciativas interessantes e valiosas, assim sendo seria reducionismo simplesmente contrapor a ideia de pedagogia tradicional e as MA,

como se os professores, dentro de uma perspectiva tradicional, não soubessem ensinar.

Desta forma, e já reconhecendo as limitações desta pesquisa, consideramos ser oportuna a realização de estudos que contemplem a inovação pedagógica em outros contextos. Assim, seria possível aferir, por exemplo, em que medida a inovação pedagógica é estimulada pela cultura institucional ou pela relação entre os professores de um mesmo departamento, por exemplo.

Outra limitação importante deste trabalho diz respeito à forma como os dados foram gerados através dos instrumentos (questionários e entrevistas). Por um lado, as falas dos professores são dados privilegiados para a captação e compreensão de suas percepções e concepções, por outro, eles nos limitam. Dito de outra forma, as interações com os professores são sempre mediadas pelos seus discursos e pelas realidades que esses sujeitos constroem durante as situações de entrevista. Dessa maneira, acreditamos que estudos futuros que recorram a instrumentos adicionais de pesquisa qualitativa, como a observação de campo, podem oferecer uma grande contribuição para a temática.

Assim, esperamos que este trabalho se constitua em uma modesta contribuição não apenas para a PUC-Rio, especificamente, mas para outros centros de formação superior que estejam preocupados com a inovação pedagógica. Que nosso trabalho se constitua em um convite para a realização de outras pesquisas nas áreas de educação superior e inovação, dedicados a esta problemática, principalmente no que diz respeito às contribuições de novas metodologias de ensino, de modo a ampliar-se a discussão.

Referências Bibliográficas

ADADA, F. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3340>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ARAUJO, J. Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890-1931). In: **Anais da 37ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Pesquisa**, 2015, Florianópolis, SC. PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. v. 1. p. 1-15.

BARTALO, L.; GUIMARÃES, S. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**, v. 13, n. 2, p. 1-14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1828>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BLUMENFELD, P. *et al.* Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRITO, C.; CAMPOS, M. **Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p. 371-387, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11769/8024>. Acesso em 09 jun. 2019.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

CAMPOS, V. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. 2012, **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdf. Acesso em 21 jan. 2020.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAZELLA, C. **Docência universitária e inovação pedagógica: desafios da contemporaneidade – um estudo no Curso de Administração da Unoesc**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Mestrado em Educação, Joaçaba, SC. Acesso em: 01 dez. 2018.

COLVARA, J.; SANTO, E. Os principais impasses na utilização do método da sala de aula invertida no ensino superior. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2AiitE4>. Acesso em 18 out. 2019.

COUTO, L. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/37gTYDg>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CUNHA, M. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 97- 101, 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955> . Acesso em: 01 dez. 2018.

_____, M. Inovações pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, M.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009, v. 1, p. 169-190.

_____, M. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: **Anais do 14º Encontro Nacional de didática e prática de Ensino**, Porto Alegre: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIESEL, A. *et al.* Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 23 jan. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://ref.scielo.org/5qdd7p>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DUARTE, V. **Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/1469>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FERRAZ, B.; MELO, M. **Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da Avaliação da Capes na Profissionalidade**. 2012. Trabalho apresentado no GT08 – Formação de Professores. Anais da 35ª Reunião Científica da ANPEd. Porto de Galinhas.

FERREIRA, R. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense**: Trançado de avanços e desafios. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7821>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: PFAFF, N.; WELLER, W. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática [S.l: s.n.], 2010.

GEMIGNANI, E. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação** [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 24 jul. 2019.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARRES, J. *et al.* Constituição e prática de professores inovadores: Um estudo de caso. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172018200107>. Acesso em: 24/07/2019.

LEITE, D. *et al.* Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 3, n. 4, p. 41-52, feb. 1999. Disponível em: <http://ref.scielo.org/j3zcd5>. Acesso em: 02 dez. 2018.

_____, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/494/417>. Acesso em: 27 dez. 2018.

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANZINI, E. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004. Disponível em: <http://ref.scielo.org/p9v56n>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MENEZES-RODRIGUES, F. *et al.* Vantagens da utilização do método de aprendizagem baseada em problemas (mapb) em cursos de graduação na área da saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 340-353, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11660>. Acesso em: 18 out. 2019.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 114, novembro de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MAZUR, E. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MINAYO, M. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORÉS, A. Inovação científica, tecnológica e pedagógica: avanços da educação superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 176-192, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8648641>. Acesso em: 02 dez. 2018.

OLIVEIRA, R. **Um estudo sobre uma proposta educacional “inovadora” no contexto de reforma educacional da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26874/26874.PDF>. Acesso em: 24 jul. 2019.

OLIVEIRA, G. **Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas**: um enfoque na formação de enfermeiros. 2017. Dissertação (Mestre em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29443>. Acesso em: 24 jul. 2019.

PERE, N. Apuntes par analizar a relação entre inovação, TIC e formação didáctica. **Prax Sabre**, Tunja, v. 8, n. 16, p. 15-33, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060418.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

PISCHETOLA, M. **Inclusão Digital e Educação: a Nova Cultura da Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019.

PISCHETOLA, M *et al.* **Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação pedagógica**. Curitiba: CRV, 2019.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). **Anuário 2018**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/anuario2018/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RODRIGUES, C. **A formação pedagógica para a docência universitária – Impasses e inovação em programas de Pós-Graduação da UECE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83120>. Acesso em: 24 jul. 2019.

RIEDNER, D.. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais no ensino superior: formação inicial de professores e inovação na UFMS**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35475/35475.PDF>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SANTOS, T. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 22, p. 120-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000200007>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology** (Capítulo 2). Edição para Kindle. Londres: Routledge, 2014. Traduzido pela Profa. Dra. Giselle Martins dos Santos Ferreira, Coordenadora do Grupo de Pesquisas TICPE, PUC-Rio. Contato: <http://ticpe.wordpress.com>

SILVA, G.. **Metodologias ativas de ensino na graduação em Enfermagem: reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8125>. Acesso em: 24 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URIAS, G.. **Das práticas docentes tradicionais às reflexivas: Os caminhos percorridos no processo de mudança metodológica nas aulas de física em uma instituição de Ensino Superior**. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150416>. Acesso em: 24 jul. 2019.

VALENTE, J. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L. & MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

ZANON, D. *et al.* Sala de aula invertida: possibilidades e limites na docência universitária. In: **EDUCERE**, 2015, Curitiba: p. 11652-11660. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Artigo-Sala-de-aula-invertida-ALTHAUS-ZANON-CANCADO-SANCHES-Puc-2015.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

Anexos

APÊNDICE A - Questionário

Convite para Colaboração com Pesquisa Acadêmica

Endereçado aos professores do CTCH da PUC-Rio.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Estimado professor(a),

Meu nome é Gabriela, sou mestranda do PPGEdu da PUC-Rio e gostaria de convidá-lo a contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa através do preenchimento deste questionário.

A pesquisa, cujo objetivo é caracterizar as concepções teórico-metodológicas dos professores universitários, possui autorização e aprovação pelo Comitê de Ética.

Portanto, garantimos que todos os dados coletados serão armazenados com segurança, acessados apenas pela mestranda e pela orientadora (Professora Dra. Giselle Ferreira), assim como serão tratados para garantir o sigilo e a privacidade dos participantes.

O tempo estimado de preenchimento do questionário é de 15-20 minutos. Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Atenciosamente,

Gabriela Gonçalves Ozório Mestranda PPGEdu

Contato para maiores esclarecimentos: gabrielagoncalvesx@gmail.com

Seção 1 - Seu perfil

1.1- Gênero: *

Marcar apenas uma opção.

() Feminino

() Masculino

1.2 - Faixa Etária: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ 25 a 35 anos
- ☐ 36 a 45 anos
- ☐ 46 a 55 anos
- ☐ 56 a 70 anos
- ☐ acima de 71 anos

1.3 - Nível de Escolaridade: *

Marcar apenas uma opção com base na titulação mais alta.

- ☐ Mestrado
- ☐ Mestrado em andamento
- ☐ Doutorado
- ☐ Doutorado em andamento

1.4 - Formação Acadêmica: *

Marcar apenas uma opção com base na titulação mais alta.

- ☐ Educação
- ☐ Artes e Design
- ☐ Filosofia
- ☐ Letras
- ☐ Psicologia
- ☐ Teologia
- ☐ Arquitetura e Urbanismo

Outro: _____

1.5 - Tempo de docência no Ensino Superior: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ até 3 anos
- ☐ de 3 a 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos

☐ de 10 a 15 anos

☐ acima de 16 anos

1.6 - Tempo de docência na PUC-Rio: *

Marcar apenas uma opção.

☐ até 3 anos

☐ de 3 a 5 anos

☐ de 6 a 10 anos

☐ de 10 a 15 anos

☐ acima de 16 anos

1.7 - Enquadramento Profissional: *

Marcar apenas uma opção.

☐ Professor Emérito

☐ Professor Assistente

☐ Professor Adjunto

☐ Professor Associado

☐ Professor Titular

☐ Professor Auxiliar

☐ Professor Agregado

Outro: _____

1.8 - Qual(is) disciplina(s) já ministrou ao longo de sua carreira na graduação? _____

Seção 2 - Suas práticas e concepções

2.1 - Assinale abaixo todas as opções relevantes/pertinentes com relação as estratégias de ensino utilizadas em suas aulas na graduação: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aula expositiva
- ☐ Debate com a turma dividida em grupos a partir da leitura prévia dos textos
- ☐ Debate com a turma a partir da leitura prévia dos textos
- ☐ Debate entre equipes e arguição
- ☐ Estudo de Caso
- ☐ Palestra de Convidados
- ☐ Pesquisa de campo com os alunos
- ☐ Pesquisa bibliográfica realizada pelos alunos
- ☐ Produção textual em grupo
- ☐ Elaboração e Desenvolvimento de Projetos
- ☐ Resenha de artigos
- ☐ Resolução de Problemas
- ☐ Seminários apresentados pelos alunos
- ☐ Simulação/Dramatização
- ☐ Visitas técnicas em Empresas
- ☐ Workshops

Outro: _____

2.2 - Indique suas concepções sobre a inovação das práticas de sala de aula:*

Marque o círculo da escala que melhor representar seu grau de concordância com a afirmativa.

Marcar apenas uma opção por linha.

| | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Não Concordo Nem Discordo</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> |
|--|--------------------------------|-----------------|--|-----------------|--------------------------------|
| A infraestrutura tecnológica institucional garante a inovação. | | | | | |
| A inovação depende da | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <i>formação docente.</i> | | | | | |
| <i>A inovação depende do domínio do conteúdo.</i> | | | | | |
| <i>A inovação pressupõe ruptura com as práticas tradicionais.</i> | | | | | |
| <i>A reflexão sobre as práticas impulsiona a inovação.</i> | | | | | |
| <i>A inovação impulsiona maior participação dos alunos.</i> | | | | | |
| <i>A inovação impulsiona melhores resultados no processo de avaliação.</i> | | | | | |
| <i>Novas metodologias de ensino garantem a inovação.</i> | | | | | |

Seção 03 - Sua relação com a Inovação Pedagógica

3.1 - Você já ouviu falar em "inovação pedagógica"? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim *Pular para a pergunta 3.1.1*

() Não *Pular para a pergunta 4.1*

Seção 4 - Sua relação com as Metodologias Ativas

4.1 - Você já ouviu falar em "metodologias ativas"? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim *Pular para a pergunta 4.1.1*

() Não *Pular para a pergunta 5.1*

Seção 3.1 - Aprofundando suas concepções sobre a Inovação Pedagógica

3.1.1 - Como você definiria "inovação pedagógica"? *

3.1.2 - Cite 3 elementos da sua prática docente que você considera "inovadores" e justifique: *

Seção 4.1 - Aprofundando suas concepções sobre as Metodologias Ativas

4.1.1 - Como você definiria "metodologias ativas"? *

4.1.2 - Qual é, na sua opinião, a diferença entre as "metodologias ativas" e as demais metodologias de ensino? *

Seção 5 - Sua experiência com a Formação Continuada

5.1 - Você participou de algum curso de formação continuada no último ano? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

5.2 - Se sim, favor especificar em qual(is) tema(s):

5.3 - Você já participou de algum curso de formação continuada oferecido pela PUC-Rio? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

5.4 - Se sim, favor especificar em qual(is) tema(s):

5.5 - Como tomou conhecimento do curso de formação continuada oferecido pela PUC-Rio? *

Marque todas que se aplicam.

() Via Departamento e/ou Unidade

() Via Convite do Ofertante da Formação

() Via Rede de Apoio ao Docente (RAD)

() Via Gerência de Recursos Humanos

Outro: _____

5.6 - Assinale abaixo todas as outras formas de formação em que você se participou durante o último ano: *

Marque todas que se aplicam.

() Leitura e Estudo Individual

() Participação em Grupos de Estudo

- () Participação em Congressos
- () Presença em Palestras
- () Participação em Comunidades de Prática online
- () Troca de ideias e discussões com outros professores

Outro: _____

Caso tenha disponibilidade para uma curta entrevista, peço que insira seu e- mail e/ou telefone no espaço abaixo:

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada

Abertura

1. Autorização para gravar e assinatura do termo
2. Apresentação da pesquisa
3. Identificação do entrevistado

Sobre a formação docente:

1. Poderia me contar um pouco sobre seu percurso de formação para a docência?
2. Você fez algum curso de formação pedagógica?
3. Já realizou algum curso oferecido pela PUC?
 - a. Se sim, quais cursos?
 - b. Você acha que os cursos de capacitação da PUC contribuíram com a sua atuação em sala?
4. O que você pensa sobre uma possível relação entre a formação continuada de docentes e o desenvolvimento de práticas inovadoras?

Sobre as práticas pedagógicas e inovação:

1. Como você planeja suas aulas?
2. Como funciona as dinâmicas das suas aulas?
3. Quais metodologias você adota em suas aulas?
4. O que você pensa sobre a questão da inovação pedagógica?
5. O que você considera importante para que um professor possa inovar em suas aulas?
6. Você inova em suas práticas de sala de aula? Como?

Sobre as Metodologias Ativas:

1. Como você começou a integrar metodologias ativas na sua prática docente?
2. Como você descreve sua trajetória com metodologias ativas do início até hoje?
3. Você pensa que utilização de metodologias ativas é relevante para o processo de ensino e aprendizagem no seu campo de conhecimento? Por quê?

4. No seu entendimento, existe alguma relação entre o uso de metodologias ativas e a inovação pedagógica? Por quê?
5. Comparando suas experiências com metodologias ativas e outros tipos de abordagens, você observou algum impacto no engajamento e na participação dos alunos? Por quê?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu Gabriela Ozório, mestranda responsável pela pesquisa abaixo referida, e a orientadora Giselle Ferreira, professora do Dep. de Educação da PUC-Rio, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário(a) deste estudo. As informações contidas nesta folha têm por objetivo firmar acordo escrito, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que você será submetido(a).

Pesquisa: Metodologias Ativas no Ensino Superior: um caminho para a Inovação Pedagógica?

Pesquisadora Responsável:

Mestranda: Gabriela Ozório | gabrielagoncalvesx@gmail.com | (021) 992242678

Orientadora: Profa. Giselle Ferreira | giselle-ferreira@puc-rio.br | (021) 35271818

Justificativa e Objetivos:

As tecnologias digitais provocaram profundas transformações na vida humana, em contrapartida, a universidade caminhou muito pouco para acompanhar essas transformações. Como consequência disto, encontramos estudantes desinteressados e sem motivação para aprender. Os estudos identificados na pesquisa bibliográfica revelam que uma reconfiguração das práticas pedagógicas pode contribuir para melhora da motivação dos alunos. Neste contexto, surgem as metodologias ativas como um caminho para dar maior sentido e efetividade aos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, esta pesquisa tem como finalidade caracterizar as concepções teórico-metodológicas dos professores universitários acerca da utilização de metodologias ativas no Ensino Superior. Para a coleta de dados será utilizada abordagem qualitativa, através de instrumentos como o questionário e a entrevista semiestruturada. O estudo será realizado com professores do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Metodologia:

- Questionário Eletrônico
- Entrevista Semiestruturada Individual

As informações serão coletas através de questionário eletrônico a ser disponibilizado no site *Google Forms* e da áudio-gravação das entrevistas individuais. Todos os dados coletados serão arquivados e guardados pela Mestranda Gabriela Ozório, em seu computador pessoal, com fins de registros acadêmicos para o desenvolvimento do estudo.

Riscos e Benefícios:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, assim como não acarretará custos aos participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto.

Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre integração das metodologias ativas no Ensino Superior e acrescenta elementos importantes à literatura, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Você tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da Mestranda Gabriela Ozório.

Financiamento da pesquisa:

Esta pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP).

Eu, _____ (nome do participante), de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, terei a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

[assinatura do/a voluntário/a]

Pesquisadora

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação(RG): _____ |

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20__.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Comitê de Ética em Pesquisa PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225_ Gávea CEP 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – TEL (21) 3527- 1619

APÊNDICE D - Convite para respostas ao questionário**Convite para Colaboração com Pesquisa Acadêmica**

Destinado à Professores Universitários do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

***Obrigatório**

Estimado professor(a),

Perante autorização e aprovação pelo Comitê de Ética, solicitamos sua colaboração com a pesquisa acadêmica para fins de elaboração de dissertação para o Programa de Mestrado em Educação – PUC-Rio, orientada pela Professora Dra. Giselle Ferreira.

A finalidade do estudo é caracterizar as concepções teórico-metodológicas dos professores universitários.

O tempo estimado para preenchimento do questionário é de 15-20 minutos.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Atenciosamente,
Gabriela Gonçalves Ozório
Mestranda PPGEdu

Contato para maiores esclarecimentos: gabrielagoncalvesx@gmail.com

APÊNDICE E - Convite para participação em entrevista

CONVITE | Contribuição com pesquisa do PPGEdu 



Gabriela Gonçalves <gabriलगoncalvesx@gmail.com>



Prezado(a) professor(a),

Estamos entrando em contato a fim de verificar sua disponibilidade de participação da segunda etapa da pesquisa em desenvolvimento no PPGEdu da PUC-Rio, sob a orientação da Pro^{fa} Giselle Ferreira.

O objetivo desta pesquisa é caracterizar as concepções teórico-metodológicas dos professores universitários, possui autorização e aprovação pelo Comitê de Ética.

Portanto, garantimos que todos os dados coletados serão armazenados com segurança, acessados apenas pela mestranda e pela orientadora (Professora Dra. Giselle Ferreira), assim como serão tratados para garantir o sigilo e a privacidade dos participantes, conforme consta no TCLE anexo.

Gostaríamos de verificar sua disponibilidade para agendarmos uma entrevista presencial ou *online*, com duração de até 1 (uma) hora para trocamos informações a cerca das questões investigadas.

Aguardamos seu contato e desde já agradecemos a colaboração, colocando-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Gabriela Gonçalves Ozório

Mestranda PPGEdu

Contato para maiores esclarecimentos: gabriलगoncalvesx@gmail.com