

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES BACHARÉIS E LICENCIADOS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO GOVERNADOR OZANAM COELHO - UNIFAGOC

SILVESTRE, Jennifer Freitas¹; BORTONE, Douglas Franco²



¹ Discente do curso de Pedagogia do UNIFAGOC.

douglas.bertone@unifagoc.edu.br

² Docente do Centro Universitário Governador Ozanam Coelho - UNIFAGOC.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa realizada no Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UNIFAGOC), buscando compreender de que maneira a formação docente impacta no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no ensino superior. A partir de uma abordagem metodológica quantitativa, foram obtidas 17 respostas de docentes que atuam nos mais diversos cursos de graduação da instituição. De caráter básico e descritivo, os dados da pesquisa evidenciaram o engajamento dos professores no emprego das metodologias ativas na prática docente. Conclui-se, portanto, que a diversidade de metodologias utilizadas e a percepção positiva quanto aos seus efeitos indicam um cenário promissor para a inovação pedagógica no ensino superior, embora ainda seja necessário ampliar a capacitação docente e o desenvolvimento de estratégias que superem os desafios identificados.

Palavras-chave: Ensino Superior; Metodologias Ativas; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A necessidade de pensar em metodologias eficazes no processo de ensino aprendizagem dos estudantes tem sido alvo de inúmeras pesquisas, assim como a problematização da trajetória de formação de professores que atuam nos diversos segmentos da educação. Acredita-se que a trajetória de formação docente ecoa na prática educacional e nas escolhas sobre quais metodologias utilizar ao planejar a aula.

Segundo Carvalho (2013) são raros os casos em que são exigidos um título obrigatório ou uma preparação pedagógica específica para lecionar no ensino superior, resultando consequentemente na presença de muitos professores com bacharelado nesta modalidade de ensino. Tal especificidade também não é evidenciada na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, afirmando que “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, a hipótese da presente pesquisa é que os professores bacharéis encontram maior dificuldade no uso de metodologias ativas e inovadoras em relação aos professores licenciados, apontando para uma defasagem e necessidade de formação continuada por parte de professores bacharéis, uma vez que sua formação acadêmica não contempla saberes necessários especificamente à docência.

Portanto, busca-se problematizar a atuação de professores bacharéis e licenciados no Ensino Superior do Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UNIFAGOC) em relação à sua própria compreensão sobre a abordagem metodológica, assim como a frequência em que a metodologia é utilizada em sala de aula. A pergunta que move a pesquisa é: de que maneira a formação docente impacta no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no ensino superior? Busca-se problematizar o modo como professores cuja formação Bacharel e Licenciatura trabalham com seus alunos nas salas de aula, pensando na especificidade de formação de cada um dos cursos. Com propósito de investigar a forma que cada um trabalha as metodologias ativas e suas críticas em relação à prática.

O UNIFAGOC tem como a centralização de ensino os métodos ativos, trabalhando o com sistema INOVA de ensino, em que o aluno estuda o conteúdo através de estudo dirigidos e em sala de aula é a realizado debates e argumentações sobre o tema referente a disciplina, com atividades proporcionando o ensino em conjunto com a prática. É uma matéria por semestre, com o uso exclusivo da prática, que são os Projetos Integradores que visa na produção dos alunos um projeto voltado para a área de formação do aluno pensando na prática da atuação e preparação da realidade do mercado de trabalho.

O objetivo geral da pesquisa consiste em conhecer o emprego de metodologias ativas no ensino superior ofertado pelo Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UNIFAGOC) na perspectiva de professores bacharéis e licenciados que atuam na respectiva instituição. Enquanto objetivos específicos, pretende-se: (1) Verificar os impactos da formação docente, entre bacharéis e licenciados, na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas; (2) Comparar a frequência e condições de utilização de metodologias ativas entre professores bacharéis e licenciados; (3) Conhecer a formação docente entre bacharéis e licenciados e suas compreensões sobre metodologias ativas.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de caráter básico, com o objetivo de compreender aspectos, subjetivos ou não, que fundamentam a prática pedagógica entre bacharéis e licenciados no contexto do Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UNIFAGOC), buscando a investigação da realidade através de sua construção social trazendo e como ela é significativa (Denzin; Lincoln, 2006). Não se trata de polarizar a formação inicial dos professores, mas apontar especificidades que cada um possui no exercício da docência e no contexto do método INOVA.

O percurso metodológico da pesquisa acontecerá em quatro momentos, a saber: pesquisa bibliográfica a partir dos descritores Formação Docente, Metodologias Ativas no Ensino Superior nas bases de dados SciElo, Web Of Science, considerando produções sobre a formação docente a o uso de metodologias ativas nos últimos cinco anos; pesquisa de campo com os docentes da instituição de ensino superior por meio de questionário estruturado. A população da pesquisa consiste nos 146 docentes do UNIFAGOC. A amostra foi composta por um número de 17 professores que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa, os quais foram selecionados pelo critério de representatividade, de todos os cursos da instituição. A partir da análise de conteúdo e sistematização dos dados quantitativos oriundos da aplicação dos

questionários e entrevistas semiestruturadas a partir de Bardin (2011), buscou-se categorizar os resultados conforme as demandas, necessidades e experiências mais frequentes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de caráter básico, buscando compreender aspectos subjetivos ou não que fundamentam a prática pedagógica entre bacharéis e licenciados no contexto do UNIFAGOC, buscando a investigação da realidade através de sua construção social (Denzin; Lincoln, 2006). Não se trata de polarizar a formação inicial dos professores, mas apontar especificidades que cada um possui no exercício da docência e no contexto do método INOVA.

O percurso metodológico da pesquisa aconteceu em quatro momentos. Primeiro momento: pesquisa bibliográfica a partir dos descritores Formação Docente, Metodologias Ativas no Ensino Superior nas bases de dados SciElo, Web Of Science, considerando produções sobre a formação docente e o uso de metodologias ativas nos últimos cinco anos. Segundo-momento: pesquisa de campo com os docentes da instituição de ensino superior por meio de questionário estruturado. A população da pesquisa consiste nos 146 docentes do UNIFAGOC. A amostra foi composta por um número de 17 professores que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa. Os professores foram selecionados pelo critério de representatividade, provenientes de todos os cursos da instituição.

O terceiro-momento se constituiu da análise de conteúdo e sistematização dos dados quantitativos oriundos da aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas (Bardin, 2011). A partir da análise dos dados, buscou-se categorizar os resultados conforme as demandas, necessidades e experiências mais frequentes.

3.1 O que são Metodologias Ativas?

Diferente do ensino tradicional, no qual o professor assume o protagonismo no processo de aprendizagem dos estudantes, as metodologias ativas invertem esse papel, possibilitando que os alunos assumam o principal papel da construção do seu aprendizado. Assim, compreende-se metodologias ativas como uma proposta pedagógica que posiciona o estudante como principal agente da construção do conhecimento. Se, com as metodologias tradicionais, os estudantes eram vistos como meros receptores dos conteúdos, agora eles são inspirados a se envolver nesse processo por meio de seus conhecimentos prévios (Lovato, 2018).

O uso das metodologias ativas pode envolver uma série de atividades que considerem a autonomia do estudante, possibilitando que ele desenvolva competências de trabalho em equipe, crítica e a resolução de problemas reais. A figura docente também ganha uma nova identidade nesse processo. O professor passa a se tornar facilitador, deixando de lado aquela imagem de que é o único detentor do saber. Ao facilitar o processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas, o professor se torna o responsável por articular, promover e integrar os estudantes em direção aos objetivos que se pretende alcançar (Lovato, 2018). Sobre o papel do professor nessa perspectiva, Masseto (2018, p. 666) destaca:

A mudança de atitude do professor para compreender que o aluno é sujeito de sua formação e que pode e deve dividir com ele,

professor, a responsabilidade pela sua construção; que a participação concreta nas atividades de aprendizagem é esperada; que há uma necessidade de dialogar com o aluno, ouvi-lo, respeitá-lo, orientá-lo e principalmente compreender que o aluno chega à universidade para aprender com ele, professor, e com os colegas e não para ser ensinado, tem exigido programas específicos de formação dos professores que possam ajudá-los e apoiá-los nesta inovação da profissão de docentes

Por fim, destaca-se que o estudo de metodologias é realizado desde meados do século XX e, com o tempo, tem-se destacado a sua importância na criação de estratégias pedagógicas. A utilização dessa metodologia, conforme apontado pela literatura, é utilizada em todos os níveis de ensino. Ferreira Paiva *et al.* (2016, p. 152), ao mapearem o uso de metodologias ativas na literatura, identificaram que “os cenários de uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem abrangem desde a Educação Básica até a Educação Superior [...]”. Seja na educação básica ou no ensino superior, as metodologias ativas de aprendizagem têm se revelado um instrumento inovador na construção do conhecimento.

3.2 Metodologias Ativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Segundo a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é papel das Instituições de Ensino Superior (IES) promover o aperfeiçoamento cultural; incentivar as pesquisas e investigações científicas; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento entre outras atribuições. Muito mais que isso, cabe ao contexto universitário uma formação humana integral, conectada com a realidade social a fim de promover autonomia e emancipação nos seus estudantes.

A busca de melhoria constante das universidades para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem traz o estudante para o centro da construção do conhecimento, deixando de ser um agente passivo, ou seja, aquele que não sabe e apenas absorve, para ser um membro ativo na construção dos saberes. Segundo (Freire, 2007, p. 63), “é preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito a produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”.

Dentro do contexto de metodologias ativas, existem várias abordagens, como ensino híbrido e sala de aula invertida. O ensino híbrido retrata uma característica da educação que é mesclar, misturar, combinando a realidade em relação ao tempo, ao espaço e às tecnologias disponibilizadas. O mundo está em constante mudança, então é necessária uma constante adaptação por parte das escolas de modo geral, para que seja possível o acolhimento a todos. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), “[...] temos em nossas salas de aula diferentes sujeitos, com necessidades distintas, e, na lógica da metodologia híbrida, estabelecer o mesmo ritmo e a mesma dinâmica para todos os alunos acaba prejudicando o grupo”.

Os autores retratam a necessidade de acompanhamento e supervisão, mesmo no processo de autoaprendizagem. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido pode ser classificado em quatro modelos. Um deles é o modelo de rotação, em que os “estudantes realizam atividades com base em um horário fixo, que normalmente são divididos em discussões em grupo e podem ser escritas, de leitura

online, com ou sem presença do professor”; Esse modelo de metodologia é também chamado de sala de aula invertida.

Bergmann e Sams (2012) retratam que o modelo de sala de aula invertida se resume em inverter onde são realizadas as atividades. Por exemplo, tradicionalmente elas eram realizadas em sala de aula, mas passam a ser executadas em casa, enquanto o que era realizado tradicionalmente em casa agora é realizado na sala de aula. Nesse modelo de ensino, são disponibilizados para os alunos os materiais didáticos para a leitura em casa antes das aulas, as quais se transformam em um momento de discussão entre professor e alunos, em que são realizadas atividades práticas para a fixação do conteúdo e esclarecimento de possíveis dúvidas.

3.3 Metodologias Ativas no Ensino Superior

Conforme mencionado no tópico anterior, o Ensino Tradicional foi há muito tempo abordado como um dos grandes desafios que o docente encontra na implementação da metodologia ativa no ensino superior: desfazer o costume de métodos tradicionais. Nessa perspectiva, o primeiro momento é sentir dificuldades com o novo método, constituindo um “desafio de gerir o perfil desses alunos, que poderão ainda chegar às salas de aula ‘viciados’ em modelos passivos de aprendizagem” (Mader, 2019).

A metodologia ativa em si não pode transformar a educação, mesmo que seja promissora. Segundo Soares (2008), não há método que seja capaz de solucionar todas as problemáticas do ensino aprendizagem, nem garantir a colocação no mercado profissional. Entretanto, os docentes devem propor metodologias ativas direcionadas, com objetivos pretendidos, para obter resultados desejados (Morán, 2015).

A prática da metodologia ativa gera responsabilidade, contudo é necessária a dedicação do aluno, assim como o planejamento do tempo para estudo, a fim de se obter sucesso no processo de autoestudo (Gomes; Meirelles, 2019). Assim sendo, percebe-se que a utilização de metodologias ativas no Ensino Superior requer preparo do docente e disposição para gerar nos estudantes o desejo de se movimentar em direção à construção do conhecimento.

Em relação ao uso de metodologias ativas no Ensino Superior, foi possível identificar por meio da revisão de literatura que a dinâmica de sala de aula invertida tem sido a estratégia mais utilizada pelos professores do magistério superior (Pucinelli *et al.*, 2021). Outro destaque na literatura é que Brasil e Espanha foram considerados em 2021 os países que mais utilizam e fomentam o uso de metodologias ativas no Ensino Superior (Pucinelli *et al.*, 2021).

Outro destaque sobre o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior é o impacto positivo na formação profissional dos estudantes de graduação. Masseto (2018) apontou que a construção do protagonismo na construção do conhecimento reflete na construção do protagonismo de identidade e formação profissional. Contudo, o autor destaca que “[...] só farão a diferença na formação de nossos profissionais se foram utilizadas tendo em vista a formação de profissionais com competência e cidadania exigidas pela contemporaneidade [...]” (2018, p.666).

3.4 Práticas pedagógicas entre professores bacharéis e licenciados

Na perspectiva da análise comparativa de professores com formação em Bacharelado e Licenciatura na prática docente, é possível observar pela literatura diferenciais na formação.

Os cursos de Bacharelado não possuem disciplinas que auxiliam na preparação para lecionar. São profissionais com ampla experiência, mas, em sua grande maioria, sem formação didática pedagógica, sendo docentes “cuja preocupação centra-se em repassar o conhecimento gerado no mercado” (Gomes, 2001, p. 111) e professores mestres e doutores “encarregados de transmitir fundamentos teóricos” (Gomes, 2001, p. 111).

Segundo Silva (2011), em uma pesquisa acadêmica sobre as diferenças entre os cursos de Educação Física Bacharelado e Licenciatura, apresenta-se a diferença de 10% em disciplinas didático-pedagógicas, sendo apenas 46% iguais. O curso de Bacharelado proporciona ao aluno mais conhecimento teórico, enquanto a Licenciatura tem foco nas didáticas relativas aos conhecimentos necessários para atuar na sala de aula.

Em sua pesquisa, Mader (2019) ressalta sua carreira como docente com formação Bacharel e os desafios na prática docente. Ela retrata que se inspirava em seus antigos professores e na utopia de que professor ela gostaria de ser. Todas as designações recebidas foram encaradas como grandes desafios e a decisão de aprimorar os estudos por não ter experiências em sala de aula; então, ela buscou conhecimento no Mestrado e no Doutorado.

Ademais, a literatura indica que é necessário ir além da dualidade licenciatura-bacharelado. Masseto (1990) destaca que a prática docente, nessa perspectiva, pode ser superada se compreendermos que a prática pedagógica se assenta sobre a visão de educação, do ser humano e de mundo, construída pelo professor durante sua trajetória.

É certo que há uma concepção e visão histórica sobre a formação de professores na licenciatura que se entrelaça com a construção de uma identidade docente. É importante destacar que a legislação atual do Brasil não especifica que o critério para docência no ensino superior é formação em pós-graduação *strictu sensu*. Por fim, pouco se sabe pela literatura como a formação acadêmica dos professores do magistério superior impacta nas práticas pedagógicas que são utilizadas em sala de aula.

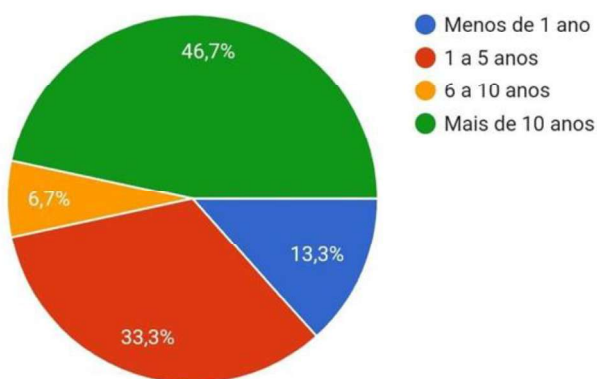
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os dados obtidos a partir da aplicação do questionário estruturado a docentes do ensino superior no Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UNIFAGOC), com foco na caracterização do perfil profissional dos participantes. Os resultados contribuem para compreender o contexto em que as metodologias ativas vêm sendo aplicadas por professores com formação em bacharelado ou licenciatura.

A primeira pergunta do questionário buscou identificar há quanto tempo os participantes atuam como docentes. Os dados revelam uma distribuição diversificada de experiências: 13,3% dos respondentes atuam há menos de um ano, 33,3% entre 1 e 5 anos, 6,7% entre 6 e 10 anos, e 46,7% têm mais de 10 anos de experiência no ensino superior. Esses números indicam que a maioria dos docentes participantes (53,4%)

possui uma trajetória de médio a longo prazo na docência, o que pode influenciar, de acordo com Moran e Trevisani (2018), a forma como percebem e aplicam metodologias ativas em sala de aula.

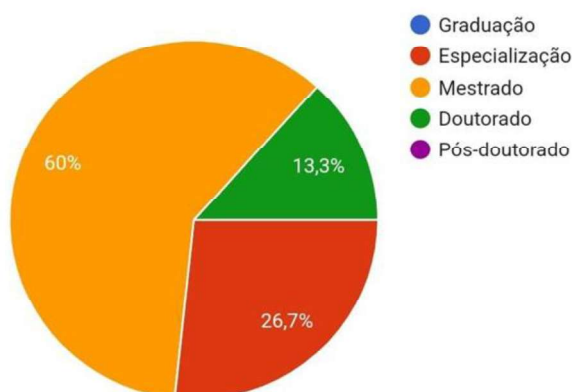
Gráfico 1 - Tempo de atuação docente



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A segunda pergunta investigou o nível mais alto de formação concluído pelos professores em sua trajetória docente. Observou-se que 13,3% concluíram o doutorado. 60% dos participantes possuem título de mestre, e 26,7% têm especialização. Nenhum dos docentes indicou a graduação como seu nível máximo de formação. Esses dados evidenciam que a maioria dos respondentes possui formação *stricto sensu*, o que, segundo Lima e Pinto (2020), pode estar relacionado a uma maior familiaridade com práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de metodologias ativas no ensino superior.

Gráfico 2 - Nível de Formação Acadêmica

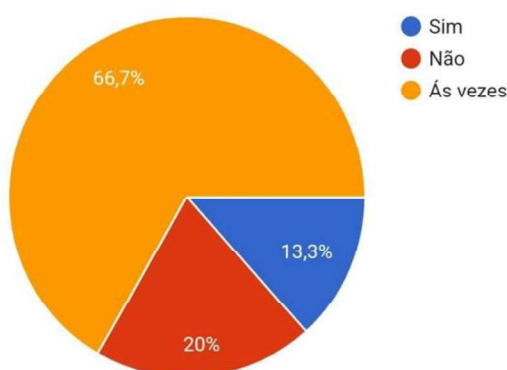


Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A terceira pergunta investigou se os docentes enfrentam dificuldades para utilizar metodologias ativas no ensino superior. Os resultados mostraram que 13,3%

afirmaram ter dificuldades, 20% responderam que não enfrentam obstáculos, e a maioria (66,7%) relatou que encontra dificuldades às vezes. Essa predominância de respostas intermediárias sugere que, embora haja interesse e alguma familiaridade com as metodologias ativas, ainda existem barreiras pontuais (possivelmente relacionadas a fatores como a formação pedagógica) que impactam a implementação contínua dessas práticas, como destacam Silva e Mello (2020), ao evidenciar que a falta de formação adequada e o desconhecimento das estratégias ativas ainda são dificuldades significativas para muitos docentes do ensino superior.

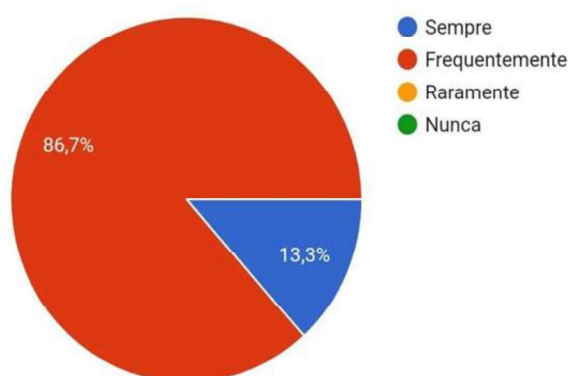
Gráfico 3 - Dificuldades no uso de metodologias ativas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A quarta pergunta buscou compreender como os docentes percebem o engajamento e a adesão dos estudantes durante as aulas que utilizam metodologias ativas. Os resultados foram majoritariamente positivos: 13,3% dos professores afirmaram que os estudantes sempre se engajam, enquanto 86,7% disseram que isso ocorre frequentemente. Nenhum dos participantes indicou as opções raramente ou nunca. Esses dados indicam que, do ponto de vista dos docentes, e como enfatiza Sathler (2018), o uso de metodologias ativas tende a favorecer a participação e o envolvimento dos estudantes, o que pode ser um fator motivador para a continuidade e ampliação dessas práticas no ensino superior.

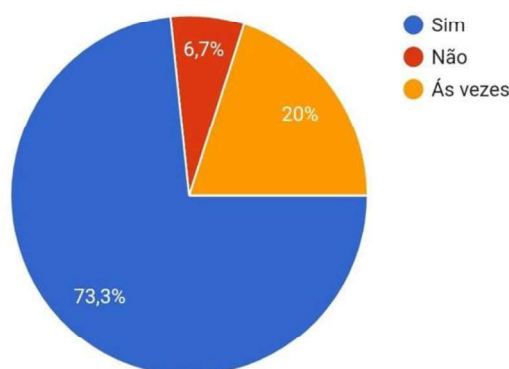
Gráfico 4 - Percepção de engajamento dos estudantes



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A quinta pergunta avaliou se os docentes participam de programas de formação continuada. A maioria dos respondentes (73,3%) declarou participar ativamente, enquanto 20% relataram participar às vezes e apenas 6,7% afirmaram não participar. Esses dados demonstram um comprometimento significativo dos professores com o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. A adesão majoritária à formação continuada pode estar diretamente relacionada ao interesse e à capacidade de aplicar metodologias inovadoras em sala de aula, como as metodologias ativas que segundo Libâneo (2009), o aprimoramento deve ser contínuo e é essencial aos professores para que enfrentem os desafios da prática pedagógica contemporânea.

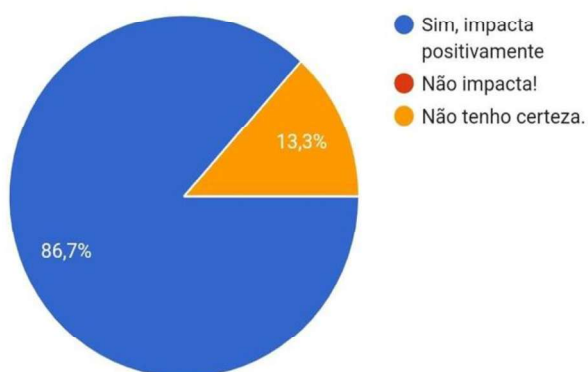
Gráfico 5 - Participação em programas de formação continuada.



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A sexta pergunta investigou se os professores acreditam que o uso de metodologias inovadoras impacta positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. A grande maioria (86,7%) respondeu que sim, enquanto 13,3% afirmaram não ter certeza. Nenhum dos participantes indicou que não há impacto. Esses resultados demonstram a percepção positiva dos docentes sobre o potencial das metodologias ativas, que, conforme Berbel (2011), promovem um aprendizado mais eficaz e engajado no ensino superior.

Gráfico 6 - Percepção sobre impacto das metodologias inovadoras

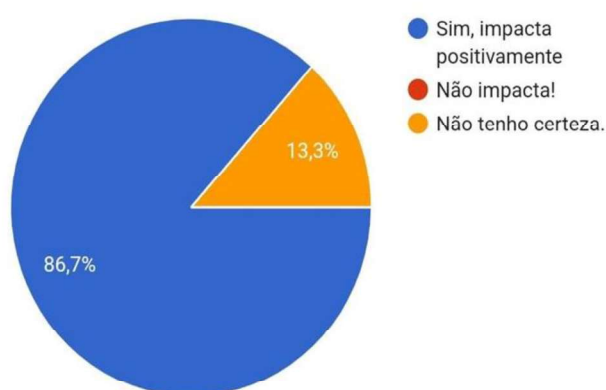


Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A sétima pergunta permitia aos participantes assinalar múltiplas opções sobre quais metodologias ativas utilizam com mais frequência em suas práticas pedagógicas.

O total de respostas revela ampla variedade de estratégias: todos os participantes (100%) afirmaram utilizar a sala de aula invertida, 66,7% utilizam estudo de caso, 53,3% empregam Team-Based Learning (TBL), 40% mencionaram gamificação, 26,7% utilizam Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e 26,7% indicaram o uso de outras metodologias. Esses dados demonstram que, embora a sala de aula invertida seja amplamente adotada, há diversidade na aplicação das demais abordagens, o que evidencia o esforço dos docentes em diversificar suas práticas pedagógicas.

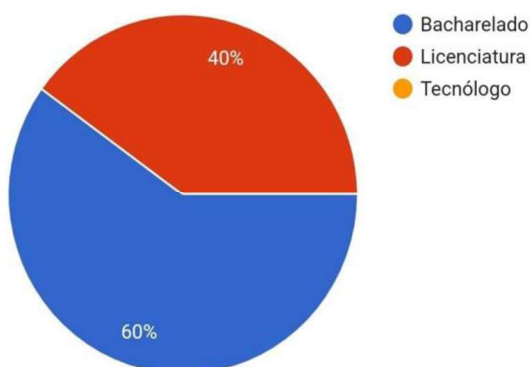
Gráfico 7 - Metodologias Ativas Mais utilizadas



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Por fim, a oitava pergunta buscou identificar a formação inicial dos participantes. A maioria (60%) possui formação em bacharelado, enquanto 40% são formados em licenciatura. Nenhum dos docentes indicou formação inicial como tecnólogo. Esses dados ajudam a compreender o ponto de partida pedagógico dos professores e podem influenciar sua forma de planejar e executar práticas de ensino, inclusive o uso de metodologias ativas. A literatura de Tardif (2002) aponta que a formação inicial constitui um dos pilares da prática docente e interfere na maneira como os professores interpretam e aplicam diferentes abordagens pedagógicas ao longo de sua carreira.

Gráfico 8 - Formação Inicial dos Docentes



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi conhecer o emprego de metodologias ativas no ensino superior ofertado pelo Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UNIFAGOC) na perspectiva de professores bacharéis e licenciados que atuam na respectiva instituição. O objetivo proposto foi atendido por meio da coleta e análise dos dados oriundos de questionário estruturado com professores da instituição.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os docentes do ensino superior da instituição pesquisada, em sua maioria, possuem formação em nível de Mestrado, com experiência significativa na docência do magistério superior. Assim, pode-se perceber que o tempo de experiência na instituição se relaciona com a facilidade em desenvolver novas metodologias, por acompanhar o próprio desenvolvimento institucional. Os docentes demonstram engajamento no uso de metodologias ativas, especialmente na aplicação da sala de aula invertida.

Em relação à pergunta de pesquisa, ela foi respondida durante a apresentação dos resultados por meio da descrição da compreensão e da atuação docente no Magistério Superior, permitindo-nos inferir que a formação docente se relaciona diretamente com o uso e os níveis de facilidade e compreensão sobre metodologias ativas. Também é possível relacionar os docentes com formação em licenciatura com maior familiaridade em usar metodologias não tradicionais, se comparada aos bacharéis, que apresentam algum tipo de dificuldade.

Conclui-se, portanto, que, apesar de reconhecerem o impacto positivo dessas abordagens no processo de ensino-aprendizagem e observarem alto engajamento dos estudantes, muitos ainda apontam dificuldades pontuais em sua aplicação, o que reforça a importância da formação continuada, adotada pela maior parte dos respondentes e os impactos por sua maioria ter formação inicial em bacharelado. Os dados coletados nos permitem inferir que há uma disponibilidade docente para formação continuada sistemática e que acreditam que o uso das metodologias ativas é essencial para a promoção da educação na contemporaneidade.

Por fim, os dados da pesquisa evidenciaram a diversidade de metodologias utilizadas e a percepção positiva quanto aos seus efeitos indicam um cenário promissor para a inovação pedagógica no ensino superior, embora ainda seja necessário ampliar a capacitação docente e o desenvolvimento de estratégias que superem os desafios identificados.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto.

BENTON, Christine M. **Vencendo o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Adulto**.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em: 18 maio 2025.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília.

CARVALHO, R. B. de. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. Rio de Janeiro: Bookmakers, 2013.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA PAIVA, M. R.; FEIJÃO PARENTE, J. R.; ROCHA BRANDÃO, I.; BOMFIM QUEIROZ, A. H. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: aprendizagem e desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 217-232, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200004>. Acesso em: 18 maio 2025.

LIMA, Elenice de Souza Macedo; PINTO, Rosane Rosa. A formação do professor universitário e o uso de metodologias ativas. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, 2020.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018.

GOMES, Lara de O.; MEIRELES, Gabriela S. Método Inova de Ensino: avanços e desafios. **Revista Científica Fagoc**, 2019.

GOMES, Neusa D. Publicidade ou propaganda? É isso aí!. **Revista Famecos**, n. 16, p.111, 2001.

MÄDER, Maria P. **Metodologias ativas na educação superior: desafios para os docentes no curso de publicidade e propaganda**. Curitiba, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667>.

MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PUCINELLI, R. H.; KASSAB, Y.; RAMOS, C. Metodologias ativas no ensino superior: uma análise bibliométrica / Active methodologies in higher education: a bibliometric analysis. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 12495-12509, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-051. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24200>. Acesso em: 28 apr. 2025.

SATHLER, Luciano. **Metodologias ativas: uma abordagem para transformar o ensino superior**. Belo Horizonte: Penso, 2018.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado -contexto histórico. **Perspectiva**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Maria Aparecida; MELLO, Rodrigo. Desafios da implementação das metodologias ativas no ensino superior: um olhar sobre a formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 15, n. 4, p. 1874–1890, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.14033>. Acesso em: 18 maio 2025.

SILVA, Osni da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, 2011.

SOARES, Mara Alves; ARAUJO, AMP de. Aplicação do método de ensino Problem-Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico. *In: Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis*, Salvador, BA, Brasil. 2008. p. 879756-215326.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIFAGOC - Centro Universitário Governador Ozanam Coelho: institucional. Disponível em : <https://unifagoc.edu.br/institucional/inova-fagoc> Acesso em : 28 fev. 2025.