



Universidade Federal de São João del-Rei

Núcleo de Educação a Distância

Re@d - Revista de Educação a Distância

ISSN: 2675-0651



## **A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

**Luciana Martins Ezequiel Sousa Lima<sup>1</sup>**

**Helvio de Avelar Teixeira<sup>2</sup>**

**Bárbara Azevedo Carvalho<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar as percepções dos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação sobre o ensino a distância e o uso de metodologias ativas empregadas nas aulas. O estudo baseia-se em uma pesquisa realizada com 130 alunos de uma instituição Federal de ensino superior de Minas Gerais, a fim de compreender o perfil dos estudantes, os desafios e dificuldades e as percepções sobre a qualidade do ensino EaD, e suas adaptações. Além disso, discute-se a importância das metodologias ativas como ferramentas de aprendizagem significativa e autônoma no contexto digital. O artigo apresenta um novo capítulo dedicado ao EaD, destacando a relevância da adaptação pedagógica às mudanças tecnológicas e metodológicas. Destaca-se ainda, nesse contexto, a importância da autonomia discente e da integração tecnológica no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas; Ensino Remoto; Ensino a Distância; Aprendizagem; Gestão do Conhecimento.

<sup>1</sup> Unibta

<sup>2</sup> PUC Minas

<sup>3</sup> UFSJ

## 1. INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas e sociais do século XXI impuseram às instituições de ensino superior novos desafios e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Com a pandemia de COVID-19, em 2020, essas transformações se intensificaram, exigindo adaptações imediatas para o modelo remoto. A pandemia de Covid-19 impulsionou mudanças profundas nas práticas educacionais, destacando a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativas centrais para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Coqueiro e Sousa (2021) analisam o papel histórico e recente dessas modalidades, ressaltando que “o ensino remoto emergencial não deve ser confundido com a EaD, pois este último é estruturado pedagogicamente e planejado com antecedência, enquanto o ERE surgiu como resposta imediata à crise sanitária”. Os autores apontam que, embora a EaD já existisse desde iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB) e os cursos do SENAC, foi durante a pandemia que ganhou ampla visibilidade e reconhecimento institucional.

Nesse cenário, as metodologias ativas ganharam destaque como alternativas capazes de manter o engajamento e o protagonismo dos estudantes, mesmo em ambientes digitais. O presente artigo busca compreender as percepções dos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação sobre o ensino a distância e o uso de metodologias ativas empregadas nas aulas e se o uso dessas metodologias e a experiência do ensino a distância contribuíram para a consolidação do EaD, como modalidade educacional estratégica e permanente.

A pesquisa (survey) foi efetuada com 130 alunos da graduação e pós-graduação de uma IES pública, localizada em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, que foram agentes e pacientes desse processo, dos quais buscou-se capturar e analisar as suas percepções à luz da teoria. A amostra foi intencional e não probabilística e os dados foram analisados através do cálculo de frequência simples.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Alterações nas Formas de Ensino

O início da pandemia de COVID-19 em 2020 provocou profundas mudanças nas formas de ensino e aprendizagem em todo o mundo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2020) e a UNESCO (2020), bilhões de alunos foram afetados pela suspensão das aulas presenciais,

levando as instituições a adotarem o ensino remoto emergencial como medida provisória. Embora tenha garantido a continuidade do ensino, esse modelo revelou limitações relacionadas à interação, à infraestrutura tecnológica e à capacitação docente (Arruda, 2020). Como destacam Ferraz e Ferreira (2021), a adaptação à EaD vai além do domínio técnico, exigindo também uma postura reflexiva e pedagógica inovadora. Assim, ao discutirem sobre a formação vocal e comunicacional do professor universitário na EaD, defendem que o docente precisa desenvolver novas competências didático-comunicacionais, pois “a mediação do conhecimento no ambiente virtual exige estratégias diferenciadas de interação e construção de vínculo com o estudante”.

No campo conceitual, Veloso e Mill (2024) propõem uma distinção entre Educação a Distância e Ensino a Distância, apontando que “a diferença precípua estaria no caráter conteudista do segundo, centrado na transmissão e na comunicação, enquanto o primeiro se orienta pela aprendizagem significativa e colaborativa”. Essa diferenciação reforça a necessidade de compreender a EaD como um modelo pedagógico autônomo, e não apenas como uma extensão do ensino presencial mediado por tecnologias.

## **2.2 Metodologias Ativas e Ensino a Distância**

As metodologias ativas têm se destacado como abordagens pedagógicas centrais no contexto da Educação a Distância (EaD), por promoverem o protagonismo do estudante e o engajamento em processos de aprendizagem significativos. Assim, elas representam uma abordagem centrada no aluno, que o coloca como protagonista do processo de aprendizagem (Xavier, 2011). Segundo Bacich e Moran (2021), elas promovem a construção de conhecimento de forma colaborativa, reflexiva e contextualizada, articulando teoria e prática. No ambiente remoto, contudo, sua efetividade depende do uso intencional das tecnologias e da mediação pedagógica do professor, o que demanda formação continuada e mudança de mentalidade docente.

Segundo Mattar (2021), “as metodologias ativas constituem-se em estratégias que colocam o estudante no centro do processo educativo, valorizando a autonomia, a reflexão e a resolução de problemas”. O autor identifica práticas como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas (ABP) como as mais recorrentes na EaD, por permitirem ao aluno relacionar teoria e prática em ambientes virtuais de aprendizagem. De forma complementar, Miranda, Machado e Behar (2023), em revisão sistemática sobre o tema, apontam que “a adoção de metodologias ativas na EaD está associada à criação de ambientes colaborativos, interativos e centrados no aluno”, destacando o papel das tecnologias digitais como mediadoras dessas interações. As autoras

ênfatizam que a aplicação dessas metodologias demanda planejamento pedagógico estruturado e formação docente adequada, para que o uso das ferramentas tecnológicas não se restrinja a uma dimensão instrumental.

No mesmo sentido, Lopes, Lima e Borba (2025) defendem que as metodologias ativas “favorecem a aprendizagem participativa e o engajamento dos estudantes na modalidade a distância”, estimulando o protagonismo e o pensamento crítico. Os autores ressaltam que o uso dessas metodologias em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) transforma a dinâmica da sala de aula tradicional, permitindo a construção coletiva do conhecimento.

Grossi, Lopes e Baia (2023) também destacam a importância do papel docente nesse contexto, afirmando que “na EaD, o professor pode usar as metodologias ativas nos AVA para deixar a aprendizagem significativa, com atividades que permitam ao aluno dar sentido ao conteúdo”. Assim, o processo de mediação pedagógica torna-se fundamental para o sucesso da aprendizagem ativa, uma vez que o professor atua como orientador e facilitador.

Outro eixo de estudos recentes relacionam as metodologias ativas à prevenção da evasão nos cursos de EaD, problema recorrente nessa modalidade. Andrade, Almeida e colaboradores (2021; 2023; 2025) realizaram uma série de pesquisas integrando metodologias ativas com Mineração de Dados Educacionais e Learning Analytics, propondo sistemas de recomendação inteligentes que identificam comportamentos de risco. Para os autores, “os altos índices de evasão preocupam docentes e gestores da EaD, sendo as metodologias ativas uma alternativa pedagógica eficaz para aumentar o engajamento e a permanência dos alunos” (ANDRADE et al., 2023). A integração dessas metodologias a ferramentas de análise de dados permite intervenções personalizadas e preditivas, configurando um avanço significativo na gestão educacional.

### **2.3 Gestão do Conhecimento e Compartilhamento nas IES**

A gestão do conhecimento (GC) nas Instituições de Ensino Superior (IES) está intimamente associada à capacidade de produzir, organizar, compartilhar e aplicar saberes de forma colaborativa e estratégica. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a gestão do conhecimento consiste em “um processo dinâmico de criação, disseminação e incorporação do saber organizacional”, essencial para que instituições educacionais desenvolvam inovação e qualidade em seus processos formativos.

Durante o período de expansão da Educação a Distância (EaD) e do ensino remoto emergencial, o compartilhamento de informações e práticas pedagógicas passou a ser fortemente

mediado por plataformas digitais, exigindo das IES novas estratégias de comunicação e de integração de dados. Conforme Palma e Rodriguez (2008), “a circulação do conhecimento em ambientes virtuais depende de redes colaborativas e da apropriação tecnológica pelos sujeitos envolvidos”, o que reforça o papel da GC como instrumento de aprendizagem organizacional.

De acordo com Calmeto e Cribb (2022), a maturidade em gestão do conhecimento nas instituições de EaD reflete-se diretamente na qualidade do ensino oferecido. Os autores, ao analisarem uma instituição federal do sul fluminense, identificaram que “a efetividade das práticas de GC contribui para a otimização de processos administrativos e pedagógicos, além de favorecer a inovação na modalidade a distância”. Assim, a gestão do conhecimento não se restringe ao armazenamento de informações, mas envolve o desenvolvimento de uma cultura institucional de aprendizagem contínua.

Xavier, Pattas e Benevides (2023) reforçam essa visão ao destacarem que “o conhecimento é o principal elemento da evolução da sociedade civil, seja na esfera pessoal ou organizacional”. Em seu estudo de caso sobre o trabalho remoto em uma unidade acadêmica de EaD, os autores demonstram que o compartilhamento do conhecimento entre docentes e gestores é decisivo para a manutenção da eficiência e da coesão organizacional em tempos de virtualização do ensino.

Em consonância, Ventura e Silva (2023) afirmam que “as estratégias de gestão do conhecimento nas IES têm se voltado à valorização do capital intelectual, à criação de comunidades de prática e ao incentivo à produção científica e pedagógica colaborativa”. Essa abordagem visa transformar o conhecimento tácito – aquele que reside nas experiências individuais – em conhecimento explícito, compartilhado e institucionalizado. No âmbito das políticas educacionais, Bandeira, Sartori e Menegassi (2021) evidenciam o uso da gestão do conhecimento na avaliação de cursos de graduação do INEP/MEC, indicando que “as práticas de GC possibilitam maior transparência, rastreabilidade e consistência nas informações educacionais, tanto na modalidade presencial quanto a distância”. Isso mostra que a GC também é uma ferramenta estratégica de gestão pública e de qualidade institucional.

Já Fiorini, Almeida e Lazaretti (2022) analisam o uso da GC na metodologia de sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas, ressaltando que “as práticas de gestão do conhecimento potencializam o aprendizado ativo, pois permitem o registro, a recuperação e o compartilhamento contínuo de saberes entre professores e alunos”. Essa integração evidencia o papel da GC como mediadora entre metodologias inovadoras e resultados educacionais sustentáveis.

A relação entre GC e competências profissionais também é destacada por Macedo, Thurler e Dias (2021), ao afirmarem que “a transformação digital nas organizações exige gestores capazes de promover ambientes de aprendizagem colaborativa, onde o conhecimento se torne um ativo estratégico”. Para os autores, a GC representa não apenas um conjunto de técnicas, mas uma mentalidade institucional voltada à inovação e à valorização do saber coletivo.

De modo semelhante, Zilli, Esteves e Tessmann (2021) apontam que a maturidade em GC “é resultado da articulação entre processos organizacionais, recursos humanos e tecnologias da informação”, ressaltando que a complexidade dessa gestão exige uma abordagem multidimensional. Souza (2021), ao tratar da GC no contexto do estágio supervisionado, acrescenta que a integração entre teoria e prática é fundamental para o desenvolvimento de competências e para a criação de valor dentro das IES.

No campo das políticas públicas, Barros (2021) apresenta o caso da Secretaria de Perícia, Pesquisa e Análise (SPPEA) do Ministério Público Federal, demonstrando como a GC pode “nivelar procedimentos, consolidar aprendizados e promover a padronização do conhecimento em larga escala”, o que reforça sua importância também em contextos institucionais governamentais. Por fim, Almeida (2022) propõe a aplicação da GC ao sistema de ensino STEM/STEAM, destacando que “a gestão do conhecimento contribui para a formação de alunos com habilidades e valores voltados ao século XXI, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de inovação”. A autora defende que o ensino orientado pela GC prepara as novas gerações para lidar com ambientes educacionais e profissionais complexos, interconectados e digitais.

Assim, observa-se que a gestão do conhecimento nas IES, especialmente em contextos de EaD, é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas colaborativas, para o fortalecimento da cultura institucional e para a criação de ecossistemas de aprendizagem sustentáveis. Conforme Calmeto e Cribb (2022), “a maturidade em GC é o que permite às instituições não apenas armazenar informações, mas transformá-las em sabedoria organizacional e em inovação educacional”.

## **2.4 Ensino a Distância (EaD) e Metodologias Ativas**

A experiência do ensino remoto emergencial impulsionou o crescimento e a consolidação do Ensino a Distância (EaD) como modalidade legítima e estratégica no ensino superior brasileiro. De acordo com Moran (2021), o EaD vai além da transmissão de conteúdos por meios digitais, constituindo-se como um sistema planejado, com base em design instrucional, mediação

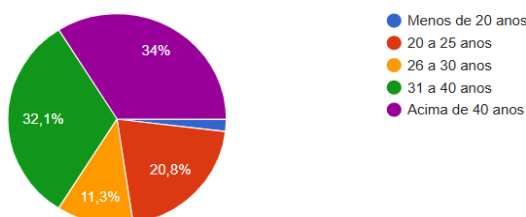
pedagógica e metodologias participativas. Enquanto o ensino remoto buscava respostas rápidas à crise, o EaD envolve planejamento pedagógico, acompanhamento contínuo e avaliação formativa (Hodges et al., 2020). No EaD, o papel do professor transforma-se em mediador e orientador do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, a interação e a construção coletiva do conhecimento (Kenski, 2022). As metodologias ativas, nesse contexto, tornam-se aliadas essenciais, pois permitem que os estudantes aprendam fazendo, discutindo e resolvendo problemas reais, mesmo em ambientes virtuais. Assim, o EaD contemporâneo deve ser compreendido não como ensino de menor qualidade, mas como espaço inovador de aprendizagem colaborativa e crítica, apoiado em recursos tecnológicos e práticas pedagógicas humanizadas.

Atualmente, em 2026, anos após a pandemia, o avanço tecnológico, especialmente o uso da Inteligência Artificial (IA), vem transformando profundamente a EaD. Segundo Silva Barros, Macêdo e colaboradores (2024), a personalização do ensino mediada por IA “permite a criação de trilhas de aprendizagem adaptadas às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma experiência educacional mais inclusiva e eficaz”. Os autores defendem que a IA representa um agente transformador, capaz de aproximar a EaD de um ensino mais humanizado e interativo. Ainda, neste contexto tecnológico, a integração de dispositivos móveis também vem ganhando destaque. Bett e Tezza (2025), ao investigarem o m-learning (mobile learning) em instituições de EaD, afirmam que “a aceitação das tecnologias móveis está diretamente relacionada à percepção de utilidade e facilidade de uso pelos estudantes”. Isso demonstra que a EaD moderna depende não apenas da tecnologia disponível, mas também da cultura digital dos participantes.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

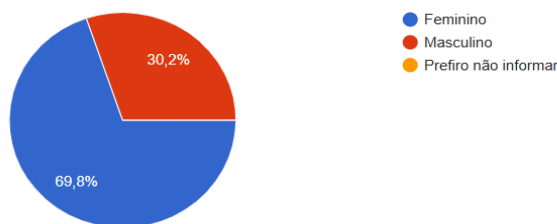
A pesquisa empírica foi realizada com 130 alunos dos cursos de graduação e pós-graduação de uma IES Pública de Minas Gerais entre 28 de maio e 08 de junho de 2026. Os gráficos a seguir mostram respectivamente, a faixa etária dos participantes da pesquisa e seu sexo.

Gráfico 1- Perfil do participante - Idade



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Gráfico 2 - Sexo



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

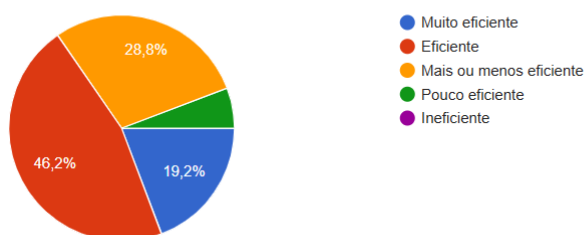
Os resultados indicam predominância de participantes com idade superior a 31 anos (68,4%), sendo que a maior concentração se encontra acima dos 40 anos (35,1%). Quanto ao gênero, observa-se predominância do sexo feminino (70,2%).

Esse perfil sugere uma amostra composta majoritariamente por estudantes adultos, característica frequentemente associada à EaD. Segundo Moore e Kearsley (2012), a modalidade a distância historicamente atrai estudantes que conciliam formação acadêmica com responsabilidades profissionais e familiares, demandando maior flexibilidade nos estudos.

Além disso, a predominância feminina acompanha tendências observadas em pesquisas nacionais sobre educação superior, nas quais mulheres apresentam maior participação em cursos de graduação e formação continuada.

Gráfico 3 - Percepção sobre o ensino EaD

Como você avalia a eficiência do ensino EaD em relação ao ensino presencial?



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Os resultados apontam que 46,2% dos participantes o consideram eficiente ou muito eficiente (28,8%). Dessa maneira, 75% dos participantes classificaram a modalidade positivamente em relação a eficiência do ensino remoto, esse dado sugere uma mudança significativa na percepção social sobre a EaD, especialmente quando comparada ao período anterior à pandemia, no qual ainda havia resistência quanto à sua legitimidade acadêmica. Apenas 5% classificaram a

experiência como pouco eficiente. Sob a perspectiva de Coqueiro e Sousa (2021), esse resultado pode ser interpretado como consequência do processo de massificação das experiências digitais de aprendizagem ocorrido durante a pandemia. Os autores argumentam que o contato forçado com ambientes virtuais permitiu que estudantes e instituições reconhecessem potencialidades até então pouco exploradas.

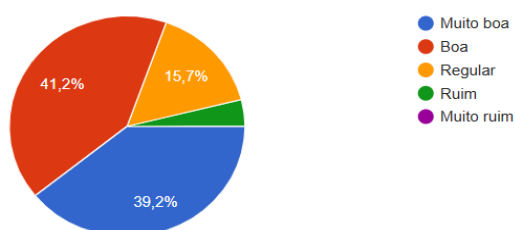
Os achados corroboram estudos de Moran (2018), que destaca que o uso adequado das tecnologias digitais pode ampliar oportunidades de aprendizagem, promovendo maior flexibilidade e acesso ao conhecimento.

Entretanto, o percentual de participantes que classificaram a experiência como "mais ou menos eficiente" (28,8%) sugere que ainda existem limitações relacionadas ao modelo, especialmente quando não há planejamento pedagógico adequado ou suporte tecnológico suficiente. Essa percepção intermediária pode estar relacionada às limitações apontadas por Arruda (2020), especialmente no que diz respeito à preparação institucional, ao suporte tecnológico e à adaptação metodológica.

Assim, os resultados também corroboram a distinção proposta por Veloso e Mill (2024), segundo a qual a efetividade da EaD depende de sua compreensão como um modelo pedagógico próprio e não apenas como uma transposição digital das práticas presenciais.

Gráfico 4 - Adaptação ao EaD

Como você avalia sua adaptação à EaD em relação às atividades presenciais?



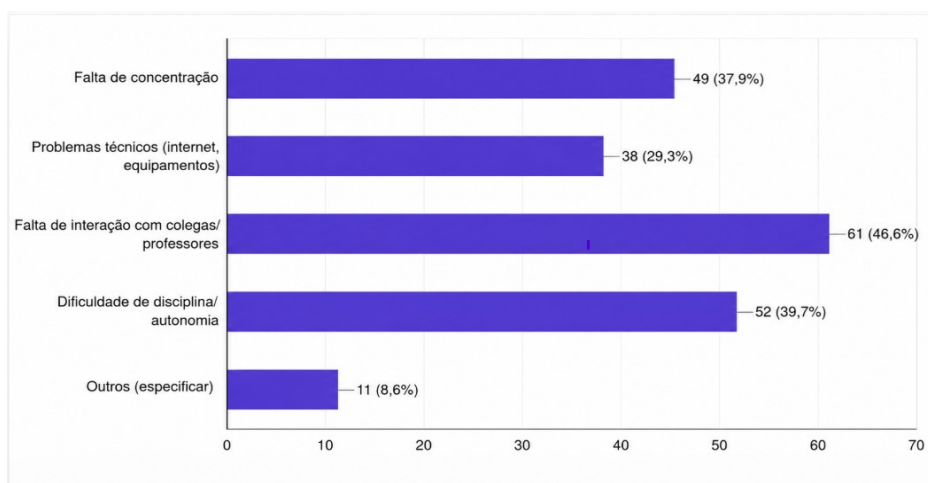
Fonte: Dados de pesquisa, 2026

A maioria dos respondentes demonstrou adaptação positiva à modalidade EaD, com 80,4% classificando sua adaptação como boa ou muito boa. Esse resultado reforça a perspectiva de Moore e Kearsley (2012), segundo a qual o sucesso na EaD está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia do estudante e à capacidade de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, a boa adaptação observada sugere que os participantes desenvolveram competências de auto-organização, gerenciamento do tempo e autorregulação da

aprendizagem, elementos considerados fundamentais por Mattar (2021) para o êxito em contextos digitais.

Ainda, a elevada adaptação demonstrada, também pode estar associada ao crescente uso de tecnologias digitais no cotidiano acadêmico e profissional, reduzindo barreiras de acesso e utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Bett e Tezza (2025), instituições a aceitação dos estudantes às tecnologias, está relacionada à sua percepção de utilidade facilidade no seu uso. Isso demonstra que a EaD moderna depende não apenas da tecnologia disponível, mas também da cultura digital dos participantes.

Gráfico 5 - Quais foram as principais dificuldades encontradas no EaD?



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Os resultados demonstrados, identificam a falta de interação com colegas e professores como o principal desafio enfrentado pelos estudantes (46,6%), seguida pela dificuldade de disciplina e autonomia (39,7%), falta de concentração (37,9%) e problemas técnicos (29,3%). Os resultados evidenciam que os desafios da EaD não se restringem ao acesso tecnológico. Esse dado possui relevância teórica, uma vez que evidencia que os principais obstáculos da EaD contemporânea não são tecnológicos, mas pedagógicos e relacionais. Durante os primeiros anos da expansão da educação digital, acreditava-se que a infraestrutura tecnológica seria o principal fator limitante. Contudo, os resultados da pesquisa mostram que os problemas técnicos aparecem apenas na quarta posição, indicando uma relativa maturidade tecnológica dos participantes.

Em contrapartida, a predominância da falta de interação reforça diretamente os pressupostos socioconstrutivistas de Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação realizada por outros sujeitos. Dessa forma, a percepção dos

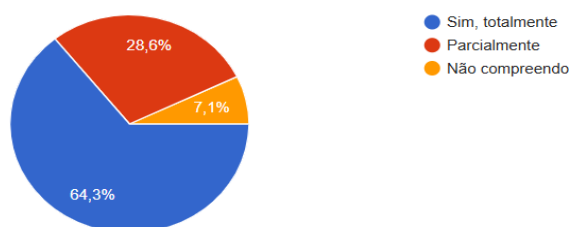
participantes reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam colaboração, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Esse resultado também dialoga com Grossi, Lopes e Baia (2023), que defendem que o papel do professor na EaD não deve limitar-se à disponibilização de conteúdos, mas incluir estratégias permanentes de interação e acompanhamento.

Além disso, a dificuldade relacionada à disciplina e autonomia reforça as observações de Mattar (2021), que identifica a autorregulação como uma das maiores barreiras para estudantes iniciantes em ambientes virtuais

Gráfico 6 - Metodologias e Engajamento

Você compreende o conceito de metodologias ativas?



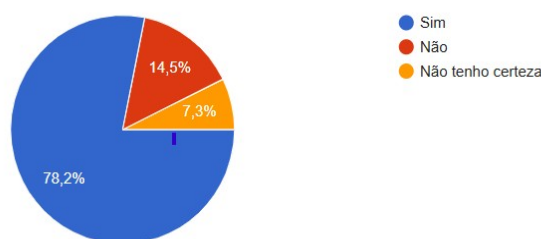
Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Vale ressaltar que apesar de 64,3% dos respondentes compreenderem totalmente o conceito de Metodologia Ativas e 78,2% relatam já ter participado de atividades dessa natureza. Contudo, a diferença entre o percentual de participação (78,2%) e o percentual de compreensão plena (64,3%) indica que parte dos estudantes vivenciam experiências baseadas em metodologias ativas sem necessariamente identificar conceitualmente essas práticas.

Esse fenômeno foi observado por Bacich e Moran (2021), que destacam que muitos estudantes participam de estratégias como estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas ou gamificação sem reconhecer formalmente os fundamentos pedagógicos dessas metodologias.

Do ponto de vista da gestão do conhecimento, essa lacuna sugere uma oportunidade de aprimoramento institucional. Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento torna-se mais valioso quando é explicitado e compartilhado. Assim, compreender a metodologia utilizada pode potencializar a percepção de valor da própria experiência de aprendizagem.

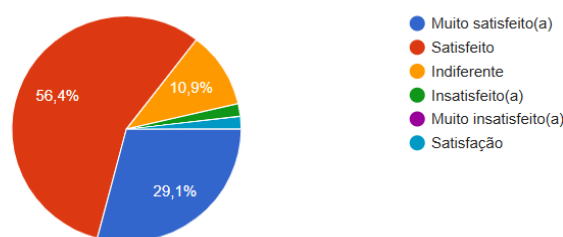
Gráfico 7 - Você já participou de atividades com metodologias ativas no EaD (ex.: estudos de caso, debates, resolução de problemas, gamificação)?



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

A maioria dos respondentes (78,2%) afirma ter participado de atividades baseadas em metodologias ativas durante a EaD. Esse dado demonstra que práticas como estudos de caso, resolução de problemas, debates e gamificação têm sido incorporadas às experiências educacionais dos estudantes. De acordo com Moran (2015), a integração dessas metodologias potencializa a aprendizagem significativa, especialmente em ambientes digitais, nos quais a participação ativa é fundamental para o engajamento dos estudantes. Vale ressaltar que mesmo que tenham participado ou estejam participando do ensino à distância, ainda boa parte (21,8%) dos participantes da pesquisa não participaram ou desconhecem ter participado de técnicas que utilizam metodologias ativas no ensino EaD;

Gráfico 8 - Como você avalia a sua satisfação com o uso das metodologias ativas nas aulas on-line?



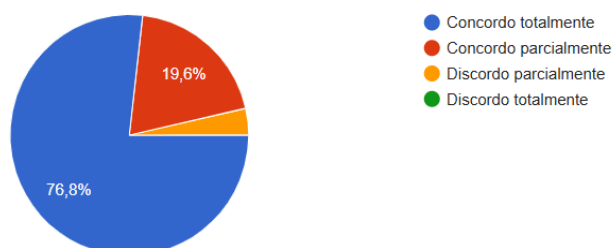
Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Este gráfico demonstra a alta taxa de aceitação das metodologias ativas. A esmagadora maioria dos alunos (85,5%) declarou-se "Satisfeita" com o uso dessas práticas, em contraste com a minoria (18,75%) de "Insatisfeitos/Outros". Observa-se elevado nível de conhecimento sobre metodologias ativas, com 64,3% afirmando compreender totalmente o conceito e 28,6% declarando compreendê-lo parcialmente. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas deslocam o estudante da posição passiva para um papel protagonista, promovendo maior participação, reflexão crítica e autonomia. O resultado sugere que os participantes já possuem

familiaridade com práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo sua implementação em contextos digitais.

Gráfico 9 - Em relação à afirmação abaixo indique seu nível de concordância:

Acredito firmemente que o uso de metodologias ativas contribui para a minha aprendizagem



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Por fim, este gráfico mostra uma forte concordância (76,8%) sobre a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, um pilar fundamental das metodologias ativas. Apenas 19,6% se enquadram em "Não reconhecem/Outros". A visualização dos dados revela um paradoxo interessante onde a Alta Satisfação vs. Baixa Compreensão: Existe uma grande satisfação com as metodologias ativas (Gráfico 8), mas um baixo entendimento do que elas realmente são (Gráfico 6).

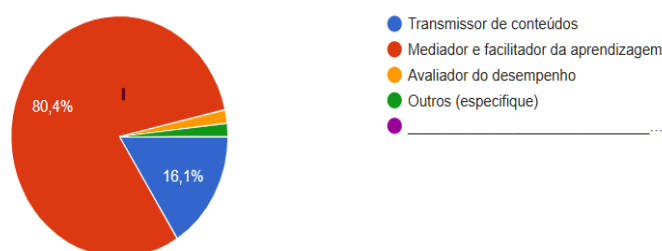
Outro aspecto a ser melhor analisado é sobre a possibilidade de “abertura para o novo”. Assim, embora a eficiência do ensino a distância seja questionada (Gráfico 3 com praticamente 30% da resposta no mais ou menos eficiente), os alunos mostram-se abertos a modelos participativos, reconhecendo seu próprio protagonismo (Gráfico 5) e aprovando as novas práticas (Gráfico 3), mesmo sem entendê-las completamente.

Os resultados revelam forte consenso sobre os benefícios das metodologias ativas: 76,8% concordam totalmente; 19,6% concordam parcialmente. Portanto, 96,4% dos respondentes reconhecem sua contribuição para a aprendizagem. Esse resultado encontra respaldo em Dewey (1959), que defendia a aprendizagem baseada na experiência, e em Freire (1996), que criticava modelos tradicionais de ensino centrados apenas na transmissão de conteúdos. Em outras palavras, os dados indicam que não é apenas a modalidade EaD que influencia a satisfação dos estudantes, mas principalmente a forma como ela é conduzida pedagogicamente.

Nesse aspecto, os dados indicam que não somente a modalidade Ead que influencia a satisfação dos estudantes, mas principalmente, a forma como ela é conduzida pedagogicamente. Essa interpretação encontra respaldo em Moran (2021), que argumenta que a qualidade da

educação digital depende menos da tecnologia utilizada e mais do desenho pedagógico adotado. Assim, os estudantes valorizam abordagens participativas e reconhecem sua contribuição para a construção do conhecimento.

Gráfico 10 - Em sua opinião, o papel do professor no EaD deve ser:



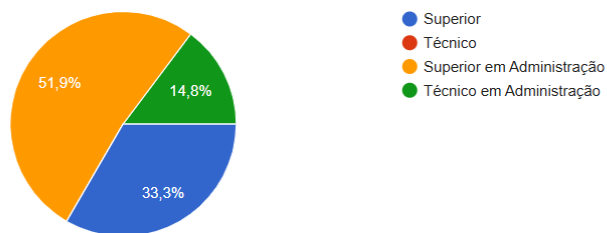
Fonte: Dados de pesquisa, 2026

A ampla maioria dos participantes (80,4%) considera que o professor deve atuar como mediador e facilitador da aprendizagem. Esse resultado está alinhado aos pressupostos das metodologias ativas e da educação contemporânea. Esse dado demonstra uma mudança cultural significativa na percepção discente sobre a função docente. Historicamente, o professor era visto como a principal fonte de conhecimento. Entretanto, em contextos digitais caracterizados pela abundância de informação, os estudantes passam a valorizar mais a capacidade de orientação, curadoria e mediação.

Segundo Moran (2018), o professor deixa de ocupar a posição exclusiva de transmissor do conhecimento para assumir funções de orientação, acompanhamento e mediação do processo educativo.

Essa percepção encontra suporte em Moran (2021), Kenski (2022) e Grossi, Lopes e Baia (2023), que defendem a transformação do professor em designer de experiências de aprendizagem. O resultado também sugere forte aderência dos participantes aos princípios das metodologias ativas, uma vez que o papel de mediador é um de seus pressupostos centrais.

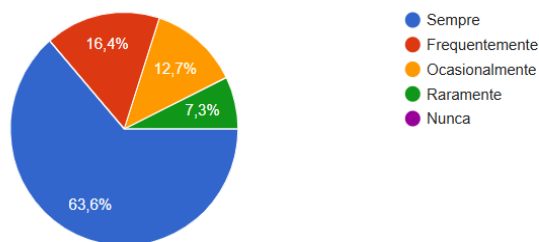
Gráfico 11 - Qual seu curso?



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Gráfico 12 - Tecnologia e Inovação no EaD

Você utiliza dispositivos móveis (celular, tablet) para acompanhar atividades acadêmicas?



Fonte: Dados de pesquisa, 2026

Os resultados mostram forte utilização de dispositivos móveis para atividades acadêmicas: Sempre: 63,6%; Frequentemente: 16,4%. Ao todo, 80% utilizam dispositivos móveis regularmente. Esse dado evidencia a consolidação da aprendizagem móvel (mobile learning), fenômeno amplamente discutido por autores como Traxler (2018), que destaca a mobilidade como elemento estratégico para ampliação do acesso ao ensino. Esse resultado reforça as conclusões de Bett e Tezza (2025), segundo as quais a aceitação das tecnologias móveis está associada à percepção de utilidade e praticidade pelos estudantes. Além disso, os dados revelam que o smartphone deixou de ser apenas uma ferramenta de comunicação e passou a desempenhar papel central nos processos de ensino e aprendizagem.

Sob a ótica da gestão do conhecimento, esse resultado indica novas possibilidades para compartilhamento de informações, aprendizagem colaborativa e construção coletiva do conhecimento em ambientes digitais.

Assim, os resultados sugerem a necessidade de desenvolvimento de conteúdos educacionais responsivos e adaptados a smartphones e tablets.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição do ensino remoto emergencial para o EaD consolidou a importância das metodologias ativas como eixo central da inovação pedagógica. O estudo cumpriu o papel de analisar a percepção de 130 alunos de uma instituição Federal de ensino superior de Minas Gerais sobre o papel das metodologias ativas na EaD. Embora ainda existam desafios relacionados à infraestrutura, formação docente e cultura institucional, é possível afirmar que as experiências vivenciadas durante a pandemia contribuíram para amadurecer o debate sobre o papel da tecnologia na educação. O aluno aprova e prefere a metodologia ativa mesmo sem dominar sua nomenclatura técnica, e valida o papel do professor não como transmissor, mas como mediador.

Complementarmente, Carvalho, Macedo e Araújo (2022) analisam as vantagens e desvantagens da EaD no ensino superior, concluindo que, embora ofereça flexibilidade e autonomia ao aluno, “a ausência de contato presencial e a dificuldade de manter a disciplina são fatores que ainda limitam o sucesso dessa modalidade”. Os autores sugerem que o fortalecimento de práticas colaborativas e o acompanhamento constante são estratégias essenciais para minimizar a evasão e ampliar a percepção dos alunos sobre a importância da utilização das metodologias ativas no processo.

Busnardo e Mendonça (2024) ampliam o debate ao discutir o futuro do ensino superior a distância no Brasil, concluindo que a modalidade “alcançou maturidade institucional e social”.

Nesse contexto, as metodologias ativas no EaD favorecem a aprendizagem significativa, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das competências socioemocionais dos estudantes. Portanto, mais do que uma alternativa emergencial, o ensino digital participativo configura-se como uma tendência permanente, capaz de fortalecer a qualidade e a inclusão no ensino superior brasileiro.

Contudo, vale ressaltar que a principal contribuição do estudo para a literatura consiste em demonstrar empiricamente que a consolidação da EaD não depende prioritariamente da tecnologia, mas da capacidade de promover interação, autonomia, compartilhamento de conhecimento e metodologias centradas no estudante. Nesse sentido, a grande maioria dos estudantes da pesquisa defendem o papel do professor como um mediador e facilitador da aprendizagem. Ressalta-se como limitações da pesquisa a amostra restrita a uma única instituição e a abordagem predominantemente quantitativa de frequência simples.

Além das mudanças tecnológicas e pedagógicas com as metodologias ativas, evidenciou-se uma transformação estrutural baseada na identidade profissional do docente. Sugere-se, porém, que

novas pesquisas investiguem o impacto direto dessas metodologias no desempenho acadêmico real ou analisem a perspectiva dos docentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. de. *Gestão do conhecimento no sistema de ensino STEM/STEAM*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2022.

ANDRADE, T. L. de; ALMEIDA, C. M. M. de; et al. *Metodologias Ativas integradas a um Sistema de Recomendação e Mineração de Dados Educacionais para a mitigação de evasão em EaD*. Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, SBC, 2021.

ANDRADE, T. L. de; ALMEIDA, C. M. M. de; et al. *A utilização de Metodologias Ativas com suporte de Mineração de Dados Educacionais e Learning Analytics para a mitigação da evasão em EaD: um mapeamento sistemático*. Revista de Informática na Educação, SBC, 2023.

ANDRADE, T. L. de; ALMEIDA, C. M. M. de; et al. *Mineração de Dados Educacionais e Metodologias Ativas integrados a um Sistema de Recomendação para prevenção da evasão na Educação a Distância*. Revista de Informática na Educação, SBC, 2025.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 3 nov. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

BANDEIRA, L.; SARTORI, R.; MENEGASSI, C. H. M. *Práticas de gestão do conhecimento na avaliação de cursos de graduação do INEP/MEC*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, SciELO Brasil, 2021.

BARROS, K. T. A. *Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas: o caso da Secretaria de Perícia, Pesquisa e Análise (SPPEA) do Ministério Público Federal Brasileiro*. Universidade do Porto, 2021.

BUSNARDO, F. M. G.; MENDONÇA, C. de; et al. O ensino superior a distância no Brasil: onde estamos e para onde queremos ir? *EaD em Foco*, CECIERJ, 2024.

CALMETO, T. L. L.; CRIBB, A. Y. Maturidade em gestão do conhecimento: um diagnóstico sobre o sistema de educação a distância de uma instituição federal de ensino no Sul Fluminense. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 1, p. 162-188, jan./jun. 2022. DOI: 10.25112/rco.v1.2262. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2262>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CARVALHO, R. R. M. de; MACEDO, L. dos S.; ARAÚJO, N. C. Educação a distância no ensino superior: as vantagens e desvantagens de um atual processo de ensino e aprendizagem. *Conjecturas*, 2022.

COQUEIRO, N. P. da S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org>.

FERRAZ, P. R. R.; FERREIRA, L. P. Voz e ensino a distância (EaD): proposta de um curso para professor universitário. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo: PUC-SP, 2021.

FIORINI, D. B.; ALMEIDA, I. C.; LAZARETTI, M. G. C. *Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento*. *Acta Scientiarum Education*, 2022.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, M. P.; BAIA, F. J. *Discutindo o uso das metodologias ativas na Educação a Distância*. *Revista de Educação a Distância*, Unimes Virtual, 2023.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 10. ed. Campinas: Papirus, 2022.

LOPES, M. R. N. de M.; LIMA, M. M. de; BORBA, C. M. G. A. *Metodologias Ativas na EaD: caminhos para uma aprendizagem interativa e participativa*. *Revista Missioneira*, 2025.

MATTAR, J. *Metodologias Ativas em Educação a Distância: revisão de literatura*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, ABED, 2021.

MACEDO, V.; THURLER, L.; DIAS, E. F. *A transformação digital nas organizações: reflexões sobre as competências de um gestor do conhecimento*. Revista Informação & Conhecimento, 2021.

MIRANDA, K. F. S.; MACHADO, L. S. R.; BEHAR, P. A. *Metodologias ativas na Educação a Distância: uma revisão sistemática da literatura*. Educação: Teoria e Prática, Londrina, v. 24, n. 2, 2023.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias digitais. São Paulo: Papirus, 2021.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo coronavírus. 2020.

PALMA, R.; RODRIGUEZ, A. Gestão do conhecimento e inovação nas universidades. Revista de Administração Contemporânea, v. 12, n. 4, p. 789–808, 2008.

SILVA BARROS, E. T. da; MACÊDO, A. E. S. de; RAMOS, C. A. S.; GRAFFUNDER, M. M.; BARBOSA, R. A. *Transformando a educação a distância: a personalização do ensino através da inteligência artificial*. Revista Ilustração, v. 5, n. 3, p. 151-165, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i3.294. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/294>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SOUZA, L. N. *Aprendizagem baseada em projetos no estágio supervisionado em Biblioteconomia: um modelo para desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Education: From COVID-19 school closures to recovery*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 4 nov. 2025. [UNESCO+1](#)

VELOSO, B.; MILL, D. Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 37, n. 1, 2024.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. 2011. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *School closures during the coronavirus disease (COVID-19) outbreak: Key messages and actions for COVID-19 prevention and control in schools*. Geneva: WHO, março 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19-schools>. Acesso em: 4 nov. 2025.

ZILLI, M. G.; ESTEVES, P. C. L.; TESSMANN, M. *Nível de maturidade em gestão do conhecimento de uma clínica escola de saúde: um estudo de caso sob a ótica dos gestores*. *Ciência da Informação e Sociedade*, 2021.