

Neotecnismo pedagógico, inovação e o impacto na docência na educação superior

Neotecnismo pedagógico, innovación e impacto en la docencia en la enseñanza superior

Pedagogical neotechnicism, innovation and the impact on teaching in Higher Education

[Thiago Antunes-Souza](#)  [Renata Helena Pin Pucci](#)  [Luciana Haddad Ferreira](#) 

Destaques

Esta pesquisa documental discute a presença do neotecnismo pedagógico no Ensino Superior.

A superação do ensino dito tradicional aparece atrelada a visões simplistas de inovação.

Há forte tendência de responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso do trabalho pedagógico.

Resumo

Apresentamos um mapeamento de duas décadas de pesquisas brasileiras, sobre as quais tecemos reflexões, de modo a trazer novas/possíveis compreensões dos entrecruzamentos entre elementos de cunho neotecnista (metodologias ativas, inovação, tecnologias) e seu impacto na docência na Educação Superior. A análise do material, realizada a partir de uma perspectiva crítica, apresenta três eixos: i) necessidade alardeada de superação do tradicionalismo educacional; ii) busca pela qualidade em educação; iii) responsabilização docente pelos problemas educacionais. Identificamos que a literatura valoriza, como ação didática, a simples inserção de novos elementos tecnológicos e digitais. Relaciona tais práticas como inovadoras, sem apresentar discussão epistemologicamente fundamentada sobre o que é inovação no campo educacional. Concluímos que não é a adoção de certas estratégias que garante o sucesso do processo educativo, pois a técnica não se sobrepõe ao trabalho pedagógico docente. Destacamos que sua formação não pode ser resumida ao treinamento técnico.

[Resumen | Abstract](#)

Palavras-chave

Inovação Pedagógica. Ensino Superior. Formação Docente.

Introdução

O presente estudo¹ integra um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo é analisar a presença do neotecnismo pedagógico em instituições de educação superior públicas do Estado de São Paulo, no Brasil, por meio da análise de publicações e editais destinados à chamada modernização e/ou inovação dos seus cursos de graduação. O recorte do projeto, aqui apresentado, se refere à etapa de estudo teórico sobre a dimensão do ensino na educação superior em publicações brasileiras dos últimos 20 anos, de modo a mapear as discussões nacionais sobre a temática.

Partimos da premissa de que há ênfase à adesão de práticas caracterizadas como inovadoras na docência, em contraste ao ensino dito tradicional, e questionamos a que se refere essa inovação pedagógica no contexto educacional brasileiro que retoma o tecnicismo.

O tecnicismo, racionalidade de destaque na educação brasileira na década de 1970, se caracterizou pela supervalorização e centralidade da técnica no processo educativo. Com o pretexto de que seriam soluções para os problemas referentes ao ensino e aprendizagem, as abordagens pautadas no tecnicismo tiveram enfoque na padronização e uniformização, sendo o desempenho e a busca por boa performance seus objetivos principais, reduzindo o papel do professor ao de aplicador de estratégias.

Apesar de ter seus pressupostos questionados pelo campo educacional na década seguinte, identificamos seu ressurgimento a partir da implantação das reformas educacionais de caráter gerencialista nos anos de 1990 (Hypolito, 2011), com modificações significativas em sua apresentação. O tecnicismo, agora, ancora-se no argumento do atendimento às demandas de mercado por meio da promoção de competências educacionais. Promove-se pela ideia de inovação e ruptura com um ensino considerado ultrapassado e ineficiente. Sustenta-se pela adoção de técnicas e estratégias predominantemente tecnológicas e digitais, as chamadas metodologias ativas. Freitas (2016) argumenta que podemos chamar tal reformulação de neotecnismo.

As abordagens didáticas centradas em metodologias ativas se difundiram articuladamente à expansão das tecnologias digitais e se pautam na premissa das técnicas, quando bem empregadas, asseguram o aprendizado a despeito dos fatores sociais, políticos e culturais do contexto que envolve quem ensina e quem aprende. As metodologias são por vezes comercializadas como soluções educacionais, condicionadas ao uso de materiais instrucionais, equipamentos, aplicativos e recursos dos quais professores e estudantes passam a depender para que a aula se realize. Por considerarmos ser esta a mais forte expressão do

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa (Processo n. 404788/2021-1).

neotecnicismo incorporada ao discurso da modernização e inovação da Educação Superior, dedicamos especial atenção à sua presença na literatura estudada.

Reconhecendo a importância do uso de diferentes recursos e estratégias na organização do trabalho pedagógico e reconhecendo a importância do avanço científico e tecnológico quando adequadamente empregado a serviço do planejamento pedagógico, a crítica na qual nos embasamos não é voltada diretamente às tecnologias digitais, mas ao lugar central que estas passam a ocupar na educação contemporânea, subjugando a autonomia docente e limitando a formação dos estudantes às demandas do contexto neoliberal. Por meio de recursos formatados e monitorados, a lógica do controle se estabelece de modo a tentar assegurar uma prática educativa pautada na eficiência, produtividade, alta performance e gerenciamento das relações, transferindo a lógica empresarial à esfera educacional.

Segundo Libâneo (2022), as metodologias ativas contam com tradição desde o século XIX e podem ser relacionadas a distintos pressupostos ideológicos e epistemológicos, contudo, quando filiadas ao pensamento neoliberal.

[...] cumprem importante papel no que se apregoa como inovação da formação humana e profissional: o de desenvolver capacidades individuais do sujeito para seu desempenho satisfatório no trabalho mobilizando recursos cognitivos e socioafetivos, além dos conhecimentos específicos relacionados com a tarefa. Está claro que se trata de uma orientação segundo a qual o profissional adquire recursos cognitivos e socioafetivos (relações interpessoais, por ex.) para adequar-se às demandas do contexto de trabalho no quadro da competitividade e da meritocracia (Libâneo, 2022, p. 112).

Tais compreensões, disseminadas há mais tempo na educação básica e na educação superior privada, chegam às universidades públicas que, mesmo com as críticas socializadas na produção acadêmica dos últimos 20 anos sobre o ensino na educação superior, parecem gradativamente incorporar práticas e discursos neotecnicistas, justificando ser urgente a demanda de modernização de seus cursos (Bianchetti & Sguissardi, 2017). Apoiados em estudos do campo educacional, como Veiga (2016), Freitas (2016), Araújo (2017) e Libâneo (2022), apresentamos um mapeamento das pesquisas que pautam elementos didáticos do neotecnicismo, com repercussão na ação docente na Educação Superior.

Considerando que as práticas pedagógicas não são neutras e estão subordinadas às finalidades educativas, as quais são escolhas políticas e ideológicas, as análises foram conduzidas a partir de uma perspectiva crítica. Nesse sentido, os dados são construídos e analisados com base em autores da área que se posicionam contra as reformas neoliberais na educação que reduzem a autonomia e a autoria docentes, como: Freitas (2016), Hypolito (2011; 2021), Lima et al. (2020), Cunha (2022), Libâneo (2022), dentre outros.

Metodologia

No que diz respeito às escolhas metodológicas, buscamos desenvolver um protocolo de pesquisa que nos possibilitasse não apenas encontrar a literatura produzida na área, mas também gerar novas compreensões a partir dos entrecruzamentos das temáticas estudadas. Nesse sentido, a pesquisa se baseia nos pressupostos de revisão sistemática, assim definidos por Campos, Caetano e Laws-Gomes (2023, p. 146):



[...] como o próprio termo indica, consiste em revisar, de modo sistemático, a literatura que já foi previamente produzida e divulgada. Pode ser entendida como uma pesquisa que revisa outras pesquisas a partir de um sistema ou protocolo, de modo sistemático e rigoroso. A revisão sistemática apoia-se em estudos primários para responder a seu problema de pesquisa e, para isso, utiliza-se de objetivos, metodologia, resultados e conclusão que lhe são próprios.

Vale ressaltar que tal tipo de abordagem metodológica difere de revisões de literatura, por terem como principal característica a análise crítica e sistematizada do que foi produzido, observando indícios apresentados nas produções estudadas, tecendo relações entre elas e extrapolando a mera atividade descritiva e panorâmica de um levantamento. Nesse sentido, podemos destacar como uma das principais contribuições das revisões sistemáticas a possibilidade de elaboração de interpretações que permitam evidenciar lacunas, oportunidades e proposições de novas investigações (Vosgerau, Romanowski, 2014; Ramos, Faria, Faria, 2014; Campos, Caetano, Laws-Gomes, 2023).



Outra característica desta modalidade de estudo é o cumprimento de critérios de investigação rigorosos, objetivos e transparentes. Esse traço característico, além de conferir confiabilidade à pesquisa, proporciona a outros pesquisadores a sua reproduzibilidade (Ramos, Faria, Faria, 2014; Campos, Caetano, Laws-Gomes, 2023). Nesta perspectiva, a partir das contribuições de Campos, Caetano e Laws-Gomes (2023), seguimos o protocolo metodológico adaptado a partir das seguintes etapas: (i) elaboração da pergunta de pesquisa; (ii) busca na literatura; (iii) seleção dos artigos; (iv) extração dos dados; (v) avaliação preliminar a partir de critérios de inclusão e exclusão; (vi) síntese para caracterização inicial dos dados; (vii) avaliação da qualidade das evidências por meio de diálogo com a literatura; e (viii) redação e publicação dos resultados.



Considerando que objetivo deste estudo é compreender a articulação entre o neotecnismo e o ensino e os impactos na docência na Educação Superior, guiamos-nos pela seguinte questão de investigação: O que a produção científica dos últimos 20 anos pode nos indicar sobre os impactos do neotecnismo no ensino superior brasileiro?

Como segundo encaminhamento, definimos que a busca de publicações deveria ser feita no Portal de Periódicos Capes, por ser uma base de dados que agrupa produções intelectuais de diferentes regiões do país e que já estava em funcionamento há mais de vinte anos. De acordo com Fernandes e Cendón (2018),

a justificativa desta escolha pode estar ancorada na própria relevância do Portal para a produção científica brasileira, afinal, é a maior coleção de periódicos científicos em formato eletrônico no Brasil e, possivelmente, na América Latina.

Seguindo as etapas de seleção dos artigos; extração dos dados; e avaliação preliminar a partir de critérios de inclusão e exclusão, fizemos a escolha de não limitar a busca por área do conhecimento, o que nos possibilitou acesso a publicações veiculadas em periódicos de outras áreas que não a Educação, como Saúde, Engenharias e Administração.

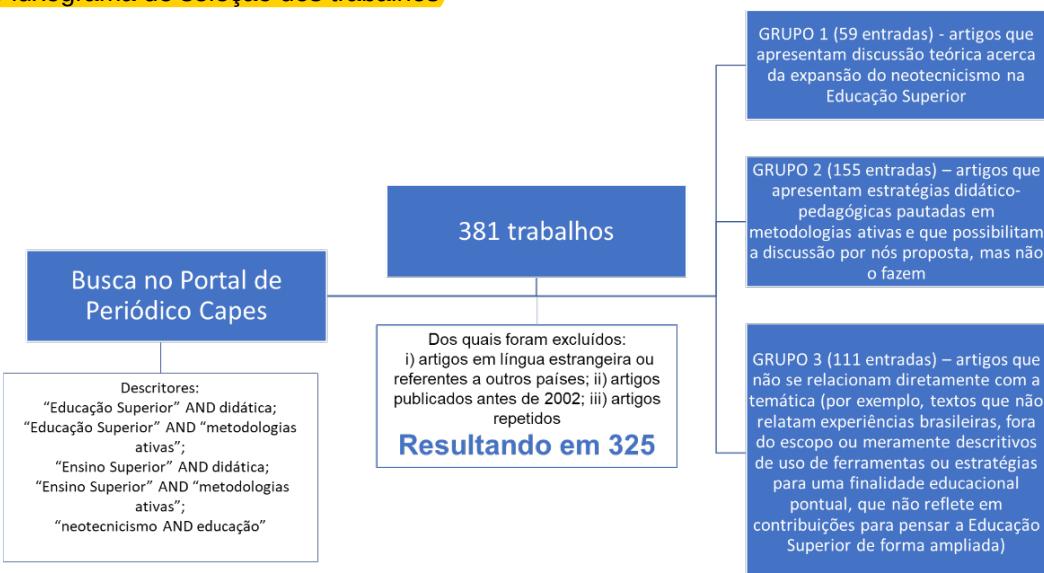
Ainda naquelas etapas da revisão, escolhemos descritores levando em consideração dois aspectos: i) o risco de se obter baixa abrangência na busca; e ii) a definição de descritores que fossem representativos do tema principal, mantendo o foco. Definimos, assim, os seguintes descritores: "Educação Superior" AND didática; "Educação Superior" AND "metodologias ativas"; "Ensino Superior" AND didática; "Ensino Superior" AND "metodologias ativas"; neotecnismo AND educação. Os resultados dessa etapa de busca totalizaram, quando somados, 381 trabalhos. Deste primeiro grupo, utilizamos os critérios de exclusão: i) artigos em língua estrangeira ou referentes a outros países; ii) artigos publicados antes de 2002; iii) artigos repetidos.

Após essa primeira seleção, trabalhamos com 325 entradas e buscamos categorizar da seguinte forma: grupo 1 (59 entradas) – artigos que apresentam discussão teórica acerca da expansão do neotecnismo na Educação Superior; grupo 2 (155 entradas) – artigos que apresentam estratégias didático-pedagógicas pautadas em metodologias ativas e que possibilitam a discussão por nós proposta, mas não o fazem; grupo 3 (111 entradas) – artigos que não se relacionam diretamente com a temática (por exemplo, textos que não relatam experiências brasileiras, fora do escopo ou meramente descritivos de uso de ferramentas, ou estratégias para uma finalidade educacional pontual, que não tem contribuições para pensar a Educação Superior ampliadamente).

A separação dos trabalhos por esses três grupos foi possível por meio de leitura dos resumos, visando identificar os seus elementos principais: tema, objetivo, discussão teórica, metodologia e principais resultados. Quando o resumo se mostrava insuficiente, recorriamos à leitura do texto completo. Essa primeira seleção, que precede a categorização do *corpus* de análise, referiu-se à etapa de síntese para caracterização inicial dos dados, assim descrita por Campos, Caetano e Laws-Gomes (2023, p. 161): "[...] é na fase de síntese que o pesquisador agrupa, discute, organiza e compara detalhadamente os estudos considerados elegíveis à pesquisa, para que, ao final desse processo, possa redigir a revisão de maneira estruturada, clara e direta".

As etapas de seleção dos trabalhos estão representadas no fluxograma a seguir:

Figura 1
Fluxograma de seleção dos trabalhos



Fonte: os autores.

Neste texto, trazemos as contribuições dos estudos do grupo 1, composto dos artigos que trazem subsídios teóricos nas discussões as quais se propõem. Após a leitura completa de todos os estudos, realizamos agrupamentos em eixos temáticos, tendo como embasamento a análise de conteúdo temática (Gomes, 2016), que consiste, inicialmente, na imersão no material selecionado para, a partir da visão do conjunto, apreender suas particularidades e então organizar, analisar e interpretar o material.

A leitura compreensiva do conjunto (Gomes, 2016) foi orientada por nossa questão de estudo. Buscamos, na aproximação com a literatura, identificar elementos do neotecnismo que se apresentassem na produção acadêmica selecionada, na tentativa de entender seu impacto na didática e na atuação docente na educação superior. O conjunto de 59 artigos possibilitou as discussões acerca da expansão do neotecnismo na educação superior e, ainda que nem todos eles sejam citados na análise a seguir, a leitura do conjunto de textos foi fundamental para a construção dos eixos de análise constituídos pelos textos representativos e característicos de cada eixo elencado a seguir: i) Superação do tradicionalismo; ii) Busca pela qualidade; e iii) Responsabilização docente.

Resultados e discussão

Foi possível identificar, na maior parte dos estudos publicados, algumas similaridades na linha argumentativa e na escolha de referenciais que subsidiavam as reflexões. Dentre elas, destacamos a defesa persistente de que a educação superior seria ineficiente para a formação profissional, desconectada das demandas práticas e pouco envolvente aos estudantes, sendo preciso, então, inovar na busca por propostas que possibilitassem aos sujeitos a adequação às demandas sociais e mercadológicas do século XXI. Também esteve presente a



compreensão de que todos os problemas educacionais relatados (conteúdos ultrapassados, escassez de recursos, desconexão da formação com os dilemas do mundo do trabalho, formação docente ineficiente ou deficitária, dentre outros argumentos) poderiam ser resolvidos com melhor gerenciamento e aplicação de novas técnicas. Para tanto, as instituições, especialmente na figura dos professores, são considerados pouco envolvidos e responsabilizados por não decidirem adotar novas tecnologias/metodologias em sala de aula.

Em análise criteriosa do material estudado, chegamos à elaboração de três eixos temáticos, com os quais dialogamos, a seguir, em uma perspectiva crítica, na busca por compreensão das relações possíveis entre neotecnismo, o ensino e a docência na Educação Superior.

Superação do tradicionalismo



Os trabalhos pertencentes a este eixo trazem, em comum, a insistência na ideia de que o ensino dito tradicional está ultrapassado e é pouco eficiente, sendo o uso de novas metodologias, aliadas às tecnologias, a única, melhor e/ou consequente alternativa de modernização e contraposição ao ensino conservador.

O entendimento uníssonosobre o ensino tradicional dá destaque às características de verticalidade nas relações aluno-professor, da organização didática pautada essencialmente na fala do professor e de um modelo pedagógico denominado como transmissão-recepção.



Na superação do tradicionalismo, duas alternativas expostas pelos estudos se destacam: a primeira, alinhada à defesa de que o ensino superior deve promover práticas pedagógicas alinhadas aos desafios mercadológicos atuais; a segunda, quase que uma consequência da primeira, defende práticas alternativas centradas no sujeito que aprende, como o uso de metodologias ativas.

Lacerda e Santos (2018), por exemplo, delimitam seus objetivos na análise de práticas denominadas por elas como não tradicionais, a partir de exemplos de metodologias ativas consideradas efetivas e inovadoras existentes na contemporaneidade. Ainda, segundo as autoras, é preciso compreender a formação superior no Brasil no contexto das demandas sociais e mercadológicas do século XXI.



Nesse sentido, em crítica ao modelo tradicional de ensino, as autoras defendem a regulação da formação escolar balizada na lógica mercadológica:

A hegemonia que molda a universidade desde os seus princípios e propósitos até as suas atividades, vem ruindo e está em vias de sofrer um colapso. No novo modelo, a universidade gravitará sob a órbita do mercado que, ávido por mão de obra qualificada, orquestrará os novos rumos da universidade em direção às metodologias ativas de aprendizagem. (Lacerda & Santos, 2018, p. 611)

A superação do modelo tradicional de ensino justificada pela necessária adequação dos fins de formação universitária às demandas mercadológicas se repete em outros trabalhos, como, por exemplo no estudo de Miranda e Bortoluzzi (2020, p. 159), que ao analisarem o **panorama atual das metodologias ativas aplicadas nos cursos de Engenharias**, afirmam que:



O mercado está cada vez mais exigente, já que as tecnologias estão evoluindo e os profissionais precisam acompanhá-las com as suas competências e habilidades adquiridas no decorrer do curso. Assim, **as metodologias ativas acabam sendo uma alternativa para melhorias** no ensino aprendizagem dos cursos de engenharias, visto que geram um maior envolvimento por parte dos alunos.

 No bojo da defesa da **formação universitária voltada para o atendimento às demandas mercadológicas**, está presente, entre outros elementos, **a formação para o empreendedorismo**. Autores como Filion (2000) são referências que sustentam as alegações de pesquisadores, como observamos em Araújo et al. (2012), ao **defender o empreendedorismo como alternativa** às práticas tradicionais para a formação superior mais atual ao modelo econômico vigente.

O texto de Araújo et al. (2012) versa sobre a necessidade de as instituições de ensino superior oferecerem **formação empreendedora que qualifique os futuros profissionais** a criar formas de atuação profissional mais ajustadas às tendências atuais de mercado, ou seja: flexíveis às novas demandas e necessidades, dispostas a **oferecer soluções rápidas, eficientes e lucrativas** para os negócios.

Os autores apontam, ainda, que **ensinar a empreender** seria uma maneira de as **instituições de ensino superior contribuírem para a erradicação do desemprego**, pois os sujeitos estariam sendo encorajados a não depender de ofertas de trabalho, buscando as suas próprias e possivelmente outras possibilidades de trabalho.

O grande percentual de bacharéis que as instituições formam e lançam no mercado tem sido um problema relevante nas IES [Instituições de Ensino Superior], pois se observa uma dissonância **com os altos índices de desemprego**. Dessa forma, da década de 90 até os dias atuais, a história empreendedora brasileira tem presenciado a crescente busca do autoemprego, caracterizado pelos empreendedores involuntários, representados principalmente por recém-formados. (Araújo et al., 2012, p. 30)

No desenvolvimento da argumentação, **esses autores advogam que a universidade deveria preparar os sujeitos para empreender eficientemente**, tendo, por exemplo, o desenvolvimento de capacidade de criação de nichos de mercado e não apenas se inserir nas organizações já existentes. Há, nesse sentido, **a defesa de práticas pedagógicas estreitas à noção de utilidade** dos sujeitos atrelada à sua capacidade criativa e produtiva.

A própria identidade humana e sua identificação como indivíduo pertencente à classe social, estão estreitamente ligadas à sua capacidade de produzir e de se adaptar, como exemplifica Filion (2000, p. 5):

LINHAS CRÍTICAS

O empreendedor gosta de ação. Aprecia o que muda e se movimenta, pois ele mesmo é um dínamo, sabe suscitar o entusiasmo na ação e comunicar a paixão que o anima. O empreendedor é motivado pelo concreto e tem suficiente autoconfiança para passar à ação. O sucesso do empreendimento é uma das provas de seu valor.



Em contrapartida, a tal perspectiva pedagógica, mais comum aos trabalhos das áreas da saúde e engenharia, textos da área educacional discutem as consequências sociais desse modelo de ensino e formação. Alves et al. (2021) alertam que esta pedagogia empreendedora implica uma individualização radical dos objetivos pedagógicos de formação. Enquanto se encaminha para a formação de um cidadão movido por seus anseios pessoais, as dimensões relacionadas à solidariedade, ao senso de bem comum ou até mesmo à responsabilidade social são secundarizadas. Assim, governados por meio de suas aspirações privadas voltadas à própria felicidade, autorrealização e qualidade de vida, os indivíduos acabam distanciando-se do horizonte coletivo e voltam-se para si como indivíduo-empresa.

O indivíduo-empresa, assim, não é um conceito descriptivo, mas um conceito normativo e prescritivo. Não descreve o que o sujeito é, mas aquilo em que deve converter-se para continuar participando da competição econômica e do jogo social. A adoção de uma atitude empreendedora diante da vida é vista como a condição mesma para a participação não só no mercado de trabalho, mas em todas as esferas da vida social. Dessa forma, o empresário de si mesmo não é somente aquele que gerencia seus investimentos em educação e sua carreira como se fosse uma empresa, mas também aquele que encara sua vida familiar, sua relação com a comunidade e sua cidadania como empreendimentos ou como partes de um empreendimento. (Alves et al., 2021, p. 13)

No que tange à defesa de práticas alternativas centradas no sujeito que aprende, a segunda alternativa a ser destacada neste tópico surge como uma implicação da primeira premissa: é na defesa de uma formação que enfrente a competitividade de um mercado global que muitos autores vão defender processos de ensino e de aprendizagem centrados no estudante, enquanto protagonista no processo. Assim, as metodologias ativas são indicadas como estratégias para facilitar a assimilação; trabalhar as inteligências múltiplas; favorecer a relação teoria e prática; ter o estudante como sujeito ativo; promover a interdisciplinaridade.

É importante salientar que na maioria dos trabalhos podemos encontrar indícios, não conceitos, do que seja a metodologia ativa. São indicadas, por exemplo, algumas estratégias: atividades baseadas em problemas (especialmente na área de saúde), projetos, gamificação, sala de aula invertida, estudo de caso.

Um traço característico desses trabalhos sem aprofundamento conceitual é a apropriação de ideias de autores como, por exemplo, Paulo Freire, que defendem a autonomia discente, para justificar a aplicação metodológica dita ativa. Nessa perspectiva, o trabalho de Andrade et al. (2022) cita Paulo Freire para justificar a necessidade de se pensar alternativas de ensino que extrapolam as abordagens tradicionais. Ao fazê-lo, os autores também tomam as metodologias ativas como



único caminho possível de contraponto a práticas autoritárias, fragmentadas, repetitivas e desconexas da vida cotidiana dos sujeitos:

Outros pesquisadores defendem as metodologias ativas como integrantes no processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Freire (1996) já defendia que, na educação de adultos, os elementos que impulsionam a aprendizagem são a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir da sabedoria e das experiências prévias dos indivíduos. (Andrade et al., 2022, p. 528)



Semelhantemente, Sena et al. (2018, p. 76), ao proporem um estudo teórico sobre o impacto inovador das metodologias ativas em cursos de graduação do Rio Grande do Sul, também se utilizam de Paulo Freire para justificar a relevância de sua pesquisa:



Diante dessa necessidade de reformulação dos moldes educacionais, Freire (2001) descreve que a educação no Brasil necessita de que os modelos pedagógicos tradicionais e fragmentados sejam modificados para um ensino emancipador e reflexivo, em que todos os indivíduos envolvidos busquem ser protagonistas do processo de aprendizagem, tendo a apropriação ativa na busca dos saberes.



Na mesma direção argumentativa, Nascimento et al. (2019, p. 3), que buscaram investigar o engajamento de um grupo de docentes atuantes no ensino superior durante a transição dos modelos tradicionais de ensino para o uso de metodologias inovadoras em suas aulas, também se utilizam de Paulo Freire para justificar a pesquisa: “Paulo Freire (1974) apresenta o professor como mediador na construção do conhecimento, ao qual cabe a tarefa de aprender métodos e técnicas que lhe auxiliem a contribuir para a autonomia do aprendiz em seu desenvolvimento acadêmico e profissional”.



Há, a nosso ver, a apropriação problemática de conceitos de Paulo Freire por meio da ausência de uma distinção teórica entre metodologia ativa e desenvolvimento da autonomia discente nesses estudos. O que corrobora a leitura crítica realizada em outras pesquisas, como em Martins et al. (2019) e Lima et al. (2020).

Esses autores propõem abordagens pedagógicas no âmbito das metodologias ativas com discussão conceitual que inclusive vai marcar posição epistemológica. O trabalho de Martins et al. (2019), por exemplo, destaca a importância de se saber a quais fins educacionais correspondem os métodos de ensino escolhidos pelo professorado.



Qualquer metodologia de ensino tem subjacente uma orientação filosófica, alicerçada na conceção de um sujeito a formar, pelo que o docente do Ensino Superior deverá refletir sobre as evidências do seu posicionamento crítico, dado que a sua visão e ação pedagógicas não são neutras. (Martins et al., 2019, p. 125)

A leitura crítica sobre as metodologias ativas, também é evidenciada por Lima et al. (2020). Os autores distinguem o conceito de aprendizagem ativa proposta por meio de fundamentação teórica nos estudos, por exemplo, de Paulo Freire ou Edgar Moran, do termo metodologia ativa e afirmam que a aprendizagem ativa pressupõe



práticas de ensino que vão além do uso de recursos tecnológicos e da adoção de técnicas a serem aplicadas que eliminam a crítica às relações humanas, sociais, políticas e culturais presentes nos processos de ensino e de aprendizagem.



Segundo os autores, é preciso duvidar de metodologias ativas apresentadas como “fórmulas mágicas” para suplantar o ensino tradicional, solucionar problemas de ensino, de evasão dos cursos ou de desinteresse pelos estudos:



[...] muitos dos desafios existentes em situações de ensino e de aprendizagem são de ordem didática, os quais necessitam serem superados e/ou minimizados. Entre os desafios existentes, na atualidade, está a busca por processos de ensino e de aprendizagem ativos, compreendidos de forma integrada e relacional entre os sujeitos envolvidos, em uma perspectiva de construção coletiva do conhecimento, o qual não se dá a priori, mas essencialmente na dialogicidade entre os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, considerando as dimensões humana, técnica e político social inerentes ao fazer pedagógico. (Lima et al., 2020, p. 160)

Portanto, esse olhar crítico explora a defesa de que a superação do ensino tradicional não pode estar ancorado em uma escolha metodológica vazia de significado para a prática docente, é preciso ter como critério a construção de um projeto coletivo de ensino que problematize as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas da ação educativa.

Busca pela qualidade



Ainda no âmbito da técnica como solução para questões relacionadas ao aprendizado dos alunos, construímos o eixo Busca pela qualidade. Nesse conjunto de textos, as pesquisas indicam que a solução para os problemas educacionais, não somente para a superação do ensino tradicional, mas para assegurar o aprendizado dos alunos, é a técnica, desde que esta esteja no escopo das inovações. E a inovação é sinônimo de uso de tecnologia, como os ambientes virtuais, no caso do Ensino a Distância ou do ensino híbrido, e metodologias como *Problem Based Learning (PBL)*, dentre outras, em se tratando do ensino presencial (Carvalho et al., 2015; Macedo et al. 2018; Dias-Lima et al., 2019; Cerutti, 2021, entre outros).

Conforme destaca Mafra da Silva (2018), a racionalidade neotecnista subsidia e valida a criação de métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem centrados em resultados que garantam eficiência e produtividade na educação. Ao identificar a mesma lógica de racionalidade técnica dos anos 1970, a autora apresenta a hipótese de que:



o neotecnismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, a partir de dois eixos centrais: (1) o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos; (2) a sofisticação tecnológica – a configuração do neotecnismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC [Tecnologias da Informação e comunicação]. (Mafra da Silva, 2018, p. 11)



Ampliando o segundo eixo destacado por Mafra da Silva (2018), entendemos que, com o forte apoio das tecnologias digitais, o neotecnismo pedagógico associou-se às denominadas metodologias ativas de ensino e à inovação da educação. Este movimento, ao promover uma crescente desqualificação da educação, justifica a introdução de novas formas de gestão da sala de aula, com “métodos” e “técnicas” de ensino que, supostamente, tornariam a escola mais atrativa e eficiente. Frigotto (2001) referenda essa compreensão, pontuando que para desqualificar o trabalho na escola, são usados os argumentos da eficiência e produtividade e/ou da modernidade e inovação pedagógica.



Na polissemia da palavra inovação, além do uso como sinônimo de metodologias ativas, alguns autores explicitam sua concepção de inovação, como, por exemplo, Pereira e César (2016), que tensionam as ideias de inovação e abertura para marcar sua posição. Em seu estudo, eles se propõem analisar novas possibilidades de uso didático-pedagógico na Educação a Distância no ensino superior. Para tanto, os autores partem do pressuposto de que a inovação é um processo que só acontece perante a abertura dos sujeitos para readequação das práticas. Para elucidar esse entendimento, os autores definem:



a) Inovação: processo de transformação de uma determinada prática em função das variáveis que surgem no percurso, por meio da negação da tradição e afirmação do ajustamento que parece então mais adequado aos sujeitos em sua contemporaneidade.

b) Abertura: disposição dos sujeitos e do sistema em que eles se inserem em cada situação para acolher a diversidade própria da relação interpessoal. Ainda que haja a manutenção da estrutura comum da prática e um planejamento do percurso pelos sujeitos, permite-se o inesperado como consequência da margem de liberdade concedida ao outro. (Pereira & César, 2016, p. 621)



Contudo, assim como nos demais textos analisados, tal concepção ainda se manifesta de forma frágil, ao apresentar as tecnologias como resultado de escolhas que não consideram um projeto educativo planejado, sistematizado e intencional. Nesse sentido, mais do que escolhas técnicas, é necessária a reconfiguração das práticas pedagógicas com vistas à elaboração de novas formas de ensinar e de aprender que mobilizem saberes e experiências docentes, tensionando objetividade e subjetividade, ciência e senso comum, teoria e prática (Lima, 2019).

Essa concepção de inovação, também abarca o uso de técnicas e metodologias aplicadas, podemos citar Dias-Lima et al. (2019, p. 218):



Além das recentes reformas curriculares e da mudança do papel do professor, deixando de ser transmissor do conhecimento e passando a ser um facilitador, estratégias inovadoras de ensino têm sido cada vez mais empregadas. É necessário refletir a respeito das práticas pedagógicas, com uso de metodologias ativas, que promovam a autonomia de alunos e discuta algumas metodologias deste tipo, entre elas: aprendizagem baseada em problemas (ABP); estudo de caso e método de projetos, que pode associar atividades de ensino, pesquisa e extensão.



Na contramão dessa visão de inovação, trabalhos como o de Cunha (2022) chamam a atenção para a inovação pedagógica que demanda uma nova compreensão epistemológica do conhecimento. Nessa direção, a autora vai assumir a inovação como uma ruptura paradigmática. Todavia, essa ruptura extrapola mudanças metodológicas ou a introdução de tecnologia nas práticas docentes. Assim, a autora argumenta que é necessário reconhecer as bases epistemológicas das práticas educativas em sua dimensão emancipatória, conferindo-lhes maior significado, atribuindo sentido às formas de ensinar e de aprender.



Desta maneira, a inovação pedagógica não se trata meramente de um conjunto de intervenções que objetiva alterar conteúdos, modelos, ideias, práticas pedagógicas, etc., que se aplicam sem se conhecer a que ideologia, relações de poder e controle sociocultural e econômicos elas estão subordinadas (Cunha, 2022).



Quando as denominadas práticas inovadoras estão revestidas dessa visão mais ingênuas, o que reverbera são práticas tradicionais disfarçadas, que continuam a efetivar os mesmos procedimentos e finalidades da racionalidade técnica.



Em conformidade com esse disfarce está a inclusão na sala de aula universitária de tecnologias da informação e comunicação que, na maioria das vezes, atrelam-se a práticas tradicionais de ensino construídas na racionalidade técnica, fundamentadas na transmissão do conhecimento – tendo como ator principal o professor – e na memorização pelo aluno enquanto um receptor. (Lima, 2019, p. 87)



Ainda nesse grupo de trabalhos, o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas também é associado à ideia de inovação, pressupondo que tal prática oferece melhores condições para o aluno enfrentar o mercado de trabalho, como visto em Cerutti (2021, p. 5): “uma educação com um conjunto de inovações, bem como o uso das novas tecnologias, serve para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais flexibilizado, integrado e empreendedor”.



Distante dessas práticas que associam a aplicação técnica das tecnologias à inovação com efeito eficaz na aprendizagem, autores, como Vosgerau et al. (2017), Lima (2019) e Lima et al. (2020) defendem investigações que busquem entender como o professorado se apropria das ferramentas digitais para desenvolver as atividades pedagógicas que incluem os saberes docentes, conceituais, tecnológicos e contextuais. Como infere Lima (2019, p. 88):



[...] não basta introduzir tecnologias para tornar o ensino inovador, é preciso promover alternativas para o seu uso pedagógico, que deve estar em consonância com os objetivos que se deseja atingir e com a aprendizagem a ser desenvolvida, contribuindo para a construção do conhecimento.



Por fim, no afã de fundamentar o imprescindível uso das metodologias ativas no ensino, e similarmente ao acontecido com as ideias de Paulo Freire na seção anterior, os artigos cometem equívocos teóricos, aglutinando ideias de autores de correntes distintas, como Freire, Dewey, Piaget, Vigotski, entre outros, e baseando

a perspectiva das metodologias ativas como aquela promulgada por esses autores, justificando que este não é um assunto novo.

Responsabilização docente



Neste eixo, concentramos os trabalhos que inferem que os professores são parte importante das causas do fracasso na educação, são apresentados como ultrapassados, resistentes à mudança e não preparados para os desafios dos novos tempos. O trabalho do professor é muitas vezes analisado sob a perspectiva dos saberes e das competências, mesmo sem haver uma teoria subjacente.

Freitas (2016) qualifica o neotecnismo, explicando que se trata da volta do tecnicismo em um contexto neoliberal, meritocrático e privatista, com base nas novas tecnologias, que redefine “o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-o dependente de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina” (Freitas, 2016, n.p.). O autor também alude ao fato de que esse movimento é amparado e incentivado pelo setor empresarial que pressiona as políticas públicas em direção a seus interesses mercadológicos.



Assim, os autores passam aos professores a responsabilidade de se “adaptarem” ao novo modo de ensinar, uma vez que, na figura do professor há a convergência do que foi defendido pelos textos e compilado nos eixos anteriores: o docente deve superar a postura tradicional através de práticas inovadoras, com o uso de novas tecnologias e metodologias, como explicado em Nascimento et al. (2019, p.4):

[...] faz-se necessário integrar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem nos ambientes educacionais inovadores, possibilitando ao docente o uso de métodos e técnicas que conduzam o estudante a aprender fazendo, seja por meio de estudo de caso, role-play ou por resolução de problemas.

Wagner e Martins Filho (2022) discutem a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas educativas que considerem as aprendizagens ativas dos sujeitos. Contextualizam a implementação de políticas nacionais que regulam os cursos de Medicina no país e relatam as dificuldades de deixar de lado as práticas exclusivamente tradicionais. Defendem, ainda, a adoção de estratégias pautadas nas Metodologias Ativas como alternativa para a efetivação de um ensino mais humanizado e centrado nas relações humanas. Os autores pautam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2014 para os cursos de medicina, que citam essas metodologias e o protagonismo do aluno em contraposição ao ensino tradicional, daí, a importância para os autores da formação docente para atuar na contemporaneidade.

O papel do docente, quando os currículos são baseados em metodologias ativas, exige outra relação com o processo de aprendizagem das pessoas. No entanto, a formação das carreiras da área da saúde historicamente foi baseada nas metodologias de ensino tradicionais, ou seja, a maioria dos docentes teve como experiência de ensino uma metodologia distinta da preconizada pelas atuais DCN. Nesse sentido, implementar um currículo baseado em MAP [Metodologia Ativa de Aprendizagem] envolve desafios que

LINHAS CRÍTICAS

abrangem questões tanto estruturais das universidades quanto concepções pedagógicas dos alunos e professores. No que se refere aos docentes, a capacitação nessa temática se faz importante quando se visa formar um profissional ativo e preparado. (Wagner & Martins Filho, 2022, p. 2)

Nesse caso, a defesa parece ser de uma educação mais significativa e menos violenta no que diz respeito às práticas que frequentemente são difundidas entre os cursos da área da saúde, nos quais estudantes chegam a apresentar transtornos psicológicos dada a excessiva pressão dos docentes para corresponderem a altas expectativas de desempenho sem necessariamente oferecer condições de aprendizagem para isso. Apesar do contraponto relevante acerca da necessária revisão das práticas em cursos como o de Medicina, parece haver o desconhecimento de outras bases teóricas e alternativas pedagógicas que se contraponham ao ensino tradicional, além de pouca ou nenhuma reflexão acerca das implicações de um ensino pautado nas bases tecnicistas.

Com grande parte dos docentes que atuam no Ensino Superior com formação inicial considerada ultrapassada, por não contemplar as novas metodologias e tecnologias, a formação continuada ganha relevância nas pesquisas, que atrelam a formação continuada dos professores à superação do ensino tradicional.

Destarte, a necessidade de atualização nas práticas docentes é alardeada e apontada como fundamental para a melhoria do ensino, como em Cerutti (2021, p. 7), que afirma que: “O professor, ao oportunizar o uso das modernidades na sala de aula, aproveita as competências digitais dos alunos, e tornam-se mais eficazes as propostas educativas que sinalizam maior inovação”.

Contudo, recuperamos que a prática docente é composta de outros elementos que não técnicos. Vale salientar que a crítica que apontamos é para o uso da técnica pela técnica, que se sobrepõe à relação humana, à intencionalidade docente, às singularidades do processo educativo, que é complexo. Compreendemos que a razão de ser da técnica do ensino é relacionada às dimensões da prática educacional: aos processos de ensino e de aprendizagem, aos alunos e professores, ao contexto sociocultural mais imediato e mais amplo daquela comunidade educativa e aos objetivos da educação.

Lima et al. (2020, p. 151) pontuam que a promoção de processos mais qualitativos de aprendizagem envolve superar a desarticulação entre os processos de ensino e de aprendizagem, além do “distanciamento entre quem ensina e quem aprende, como se ensina e como se aprende e, também, as razões pelas quais se aprende”.

Em outros termos, há elementos diversos que compõem o âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, protagonizados, em nosso entendimento, pelo docente e seus alunos, no contexto relacional que esses processos guardam. Esse entendimento é importante para não cairmos em uma concepção idealista do processo de ensino e aprendizagem “que tende a considerar isoladamente os atores sociais envolvidos” e, portanto “qualquer insucesso, com base nessa perspectiva só poderá ser devido a alguma deficiência ou carência situadas no plano individual” (Cordeiro, 2007, p. 97) ou, ainda, em uma concepção tecnicista,

na qual basta “aprender boas técnicas, estar capacitado a fazer bom uso de tecnologias e equipamentos, usar a psicologia como tecnologia socioemocional, para que o sucesso da educação seja alcançado” (Hypolito, 2021, p. 47-48).

Considerações finais

Consideramos que as pesquisas, aqui analisadas, delineiam um cenário que articula o tecnicismo e o ensino superior, no que concerne aos modos de conceber os processos de ensino-aprendizagem, que impacta profundamente a ação docente. Há uma exaltação do novo, novas tecnologias/metodologias para atender às demandas do mercado encontradas na maioria dos textos levantados. Em contrapartida, existem textos, escritos principalmente por autores do campo educacional, que trazem um viés mais crítico e/ou de ponderação (como Vosgerau et al., 2017; Lima et al., 2020). Tais pesquisas são importantes para questionar as práticas de ensino neotecnicistas, bem como, as suas fragilidades epistemológicas.

Na superação do ensino dito tradicional para o “novo” ensino, a falácia que encontramos é que muitos estudos não dão conta de argumentar que a simples inserção de novos e tecnológicos elementos não garante o sucesso do processo, uma vez que, conforme compreendemos, a técnica não se sobrepõe ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, retoma-se a questão, tão arraigada no discurso neoliberal, da responsabilização docente. É corriqueiro para os adeptos e defensores da racionalidade tecnicista afirmar que os docentes possuem modos arcaicos de ensinar, que não estão abertos a mudanças e que são incapazes de formar indivíduos adaptados ao mundo mercadológico/tecnológico. Não concordamos com tal premissa, pois não é o treinamento para o uso de novas técnicas que os fará atingir os objetivos de formação dos estudantes.

Sabemos que a discussão acerca de formação e qualificação docente não se reduz, e nunca se reduziu, à vontade pessoal. Uma asserção que desconsidere os condicionantes sociais, as políticas públicas para o magistério e a precarização das condições de trabalho docente sequer pode ser considerada um debate. Reconhecemos a importância dos processos formativos permanentes e compreendemos que a construção da profissionalidade docente passa por sólida e constante formação teórica e crítica, que o permita identificar demandas, refletir sobre as condições, limites e possibilidades de seu trabalho, de modo a criar a partir da prática pedagógica.

Referências

- Alves, A., Klaus, V., & Loureiro, C. B. (2021). Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. *Educação e Pesquisa*, 47, e226115. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226115>
- Andrade, A. B., Andrade, T. C. C., Martins, S. N., & Strhschoen, A. A. G. (2022). Metodologias ativas no ensino de Ciências Contábeis: PBL – Problem Based Learning na disciplina de arbitragem e perícia contábil. *Revista Thema*, 21(2), 527–547. <https://doi.org/10.15536/thema.V21.2022.527-547.1718>
- Araújo, J. C. S. (2017). Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: Veiga, I. P. A. (org.). *Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem* (p. 17 – 56). CRV.
- Araújo, R. M., Oliveira, F. P., Christo, R. S., & Silva, D. O. (2012). Empreendedorismo: uma investigação na evolução da perspectiva empreendedora dos estudantes de uma IES privada no Rio Grande do Norte. *Revista Eletrônica Estratégia e Negócios*, 5(1), 28-66. <https://doi.org/10.19177/reen.v5e1201228-66>
- Bianchetti, L., & Sguissardi, V. (2017). *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Mercado de Letras.
- Campos, A. F. M., Caetano, L. M. D., & Laus-Gomes, V. (2023) Revisão sistemática de literatura em educação: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES*, 27(54), 139-169 <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702139>
- Carvalho, D. P. de S. R. P., Rego, A. L. de C., Ferreira, K. da S., Silva, S. B. da, Vitor, A. F., & Júnior, M. A. F. (2015). Teoria da aprendizagem significativa como proposta para inovação no ensino de enfermagem: experiência dos estudantes. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 5(1), 186–192. <https://doi.org/10.5902/2179769213210>
- Cerutti, E. (2021). Docência universitária e aprendizagem discente: Em busca de respostas em como as Metodologias Ativas podem tornar a aula mais significativa. *Educação Por Escrito*, 12(1), e31688. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.31688>
- Cordeiro, J. (2007). A relação pedagógica: a didática em ação. Em J. Cordeiro. *Didática* (pp. 97-116). Contexto.
- Cunha, M. I. da. (2022). *Textos em Foco: docência, prática pedagógica e educação superior*. CRV.
- Dias-Lima, A., Silva, M. da C., Ribeiro, L. C. V., Bendicho, M. T. G., Vilar, H. T., & Lemaire, D. C. (2019). Avaliação, Ensinação e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(2), 216-224. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180037>
- Fernandes, W., & Cendon, B. V. (2018). Influência de fatores individuais no uso de bibliotecas digitais: o caso do Portal de Periódicos da Capes. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 23(3), 39–66. <https://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/>
- Filion, L. (2000). Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. *Revista de Administração de Empresas*, 7(3), 2-7. <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/37736>

- Freitas, L. C. (2016, agosto 26). Tecnicismo: ele está de volta. *AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas*.
<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnismo-ele-esta-de-volta/>
- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva*. Cortez.
- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-96). Vozes.
- Hypolito, A. M. (2011). Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38).
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>
- Hypolito, A. M. (2021). Padronização Curricular, Padronização da Formação Docente: Desafios da Formação Pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 35-52. <https://doi.org/10.22481/praxededu.v17i46.8915>
- Lacerda, F. C. B., & Santos, L. M. (2018). Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação*, 23(3), 611-627.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300003>
- Libâneo, J. C. Metodologias ativas: a que servem, a quem servem? (2022) In: Libâneo, J.C.; Echalar, A. D. L. M. F., Suanno, M. V. R.; Rosa, S. V. L. (Orgs). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais* [E-book] (p. 107-119). Cegraf UFG. https://cepedgoias.com.br/wp-content/uploads/2022/04/PDF_Edipe_2.pdf
- Lima, F. P., Martins, R. X., & Ferreira, H. M. (2020). Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas. *Devir Educação*, 4(2), 149–169.
<https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.307>
- Lima, M. S. C. (2019). Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico? *Em Aberto*, 30(106), 79-90. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4477>
- Macedo, K. D. S., Acosta, B. S., Silva, E. B., Souza, N. S., Beck, C. L. C., & Silva, K. K. D. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery. Revista de Enfermagem*, 22 (3). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435>
- Mafra da Silva, A. V. (2018). Neotecnicismo – a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 19(1), 10–16. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n1p10-16>
- Martins, A. de O., Coimbra, M de N., Oliveira, J. A., & Maturano, A. S. (2019). Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista EDaPECI*, 19(3), 122-132.
<https://doi.org/10.29276/redapeci.2019.19.312147.122-132>
- Miranda, M. R. da S., & Bortoluzzi, M. B. de O. (2020). A Inserção de metodologias ativas na engenharia: uma análise do panorama atual. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 7(15), 153-163.
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9978>
- Morosini, M., & Fernandes, C. (2014). Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*, 5 (2),154-164.
<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>
- Morosini, M., Nascimento, L. M., & Nez, E. (2021). Estado de conhecimento: a metodologia na prática. *Revista Humanidades & Inovação*, 8(55), 71 – 81.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>
- Nascimento, E. R., Padilha, M. A., Silva, C. L. da, & Melo Ramo dos Anjos, F. L. (2019). Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as

- dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. *Educação Por Escrito*, 10(1), e31560. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.31560>
- Pereira, D. R. M., & César, D. R. (2016). Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. *Avaliação*, 21(2), 619-636.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200015>
- Ramos, A., Faria, P. M., & Faria, A. (2014) Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17-36.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424002>
- Sena, K. G., Rabelo, R. G., & Escalante, R. D. (2018). Metodologias ativas de ensino e o impacto inovador na graduação. São Cristóvão, *Revista EDaPECI*, 18(3), 71-79. <https://doi.org/10.29276/edapeci.2018.18.39997.71-79>
- Veiga, I. P. A. (2017). Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem. CRV.
- Vosgerau, D. S. R., Orlando, E. A., & Meyer, P. (2017). Produtivismo acadêmico e suas repercussões o desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação & Sociedade*, 38(138), 231-247.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163514>
- Wagner, K. J. P., & Martins Filho, L. J. (2022). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46 (1), e028.
<https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210356>

Sobre os autores

Thiago Antunes-Souza

Universidade Federal de São Paulo, Diadema, SP, Brasil
 <https://orcid.org/0000-0002-5881-8855>

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2018). Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores – GEPEFOP – UNIFESP. E-mail: tasouza@unifesp.br

Renata Helena Pin Pucci

Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil
 <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2017). Professora Permanente do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividade – HINAS – USF. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores – GEPEFOP – UNIFESP. E-mail: renata_pucci@hotmail.com

Luciana Haddad Ferreira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil
 <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Professora Efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades – HiNaS – USF. E-mail: haddad.nana@gmail.com

Contribuição na elaboração do texto: autor 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autora 2 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autora 3 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

Resumen

Presentamos un mapeo de dos décadas de investigación brasileña, con el fin de traer nuevas/posibles comprensiones de las intersecciones entre elementos neotecnistas (metodologías activas, innovación, tecnologías) y su impacto en la enseñanza en la Educación Superior. El análisis realizado desde una perspectiva crítica presenta tres ejes: i) necesidad de superar el tradicionalismo educativo; ii) búsqueda de calidad en educación; iii) responsabilidad docente ante los problemas educativos. Identificamos que la literatura valora, como acción didáctica, la simple inserción de nuevos elementos tecnológicos y digitales. Enumera prácticas como innovadoras, sin presentar una discusión epistemológica sobre la innovación en el campo educativo. Concluimos que no es la adopción de determinadas estrategias lo que garantiza el éxito del proceso, ya que la técnica no se superpone con el trabajo pedagógico. Insistimos en que su formación no puede reducirse a una formación técnica.

Palabras clave: Innovación pedagógica. Educación Superior. Formación del Profesorado.

Abstract

This article presents a mapping of two decades of Brazilian research, which served as the basis for reflections aiming to bring new and possible understandings of the intersections between neotechnicist elements (active methodologies, innovation, technologies) and their impact on teaching in Higher Education. The analysis of the material, conducted from a critical perspective, is organized around three axes: (i) the widely promoted need to overcome educational traditionalism; (ii) the pursuit of quality in education; and (iii) the attribution of responsibility to teachers for educational problems. We identified that literature values the mere insertion of new technological and digital elements as a didactic action, associating such practices with innovation without offering an epistemologically grounded discussion on what is understood as innovation in the educational field. The conclusion is that it is not the adoption of certain strategies that guarantees the success of the educational process, since technique does not override the pedagogical work of the teacher. We emphasize that teacher education cannot be reduced to technical training.

Keywords: Pedagogical Innovation. Higher Education. Teacher Education.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Antunes-Souza, T., Pucci, R. H. P., & Ferreira, L. H. (2025). Neotecnismo pedagógico, inovação e o impacto na docência na educação superior. *Linhas Críticas*, 31, e54157.
<https://doi.org/10.26512/lc31202554157>



Referência completa (ABNT): ANTUNES-SOUZA, T.; PUCCI, R. H. P.; FERREIRA, L. H. Neotecnismo pedagógico, inovação e o impacto na docência na educação superior. *Linhas Críticas*, 31, e54157, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202554157>



Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54157>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista Linhas Críticas, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>