



unopar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO E DOUTORADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO
DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

FERNANDA CRISTINA TESSARO BELIZARIO

**AS METODOLOGIAS ATIVAS: IMPLICAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL**

Londrina
2020

FERNANDA CRISTINA TESSARO BELIZARIO

AS METODOLOGIAS ATIVAS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL

Dissertação apresentada à Universidade Pitágoras Unopar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida da Silva Dias.

Coorientador: Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva.

Londrina
2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Pitágoras Unopar
Biblioteca CCBS/CCECA PIZA
Setor de Tratamento da Informação

Belizario, Fernanda Cristina Tessaro
B431m As metodologias ativas: implicações para a formação do professor
bacharel. / Fernanda Cristina Tessaro Belizario. Londrina: [s.n.], 2020.
55 f.

Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e
suas Tecnologias).
Universidade Pitágoras Unopar.
Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida da Silva Dias.
Coorientador: Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva.

1. Metodologias ativas - Dissertação - UNOPAR. 2. Ensino superior. 3.
Formação de professores. 4. Saberes docentes. I. Dias, Fátima Aparecida da
Silva; orient. II. Silva, Fábio Luiz da; coorient. III. Universidade Pitágoras
Unopar.
IV. Título.

CDD 371.39

FERNANDA CRISTINA TESSARO BELIZARIO

AS METODOLOGIAS ATIVAS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL

Dissertação apresentada à Universidade Pitágoras Unopar, no Programa de Mestrado e Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em ensino, Linha de pesquisa Formação de Professores e Ação Docente em Situações de Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, conferido pela Banca Examinadora formada pelos professores:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fátima Aparecida da Silva Dias
UNOPAR

Prof. Dr. Osmar Pedrochi Junior
UNOPAR

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de fevereiro de 2020.

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira
às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou
marcado para ser educador. A gente se faz educador, a
gente se forma, como educador, permanentemente, na
prática e na reflexão sobre a prática.*
(Paulo Freire, 1991)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela realização de um sonho que parecia tão distante, e por ser minha fortaleza nas horas de estudo.

À Professora e orientadora Dra. Fátima Aparecida da Silva Dias, pelo carinho, acolhimento e direcionamento desta pesquisa e durante todas as fases do mestrado.

Ao Professor Doutor Fábio Luiz da Silva, meu coorientador, que me acolheu durante o processo de desenvolvimento da dissertação e, com sua paciência e seu cuidado, me ensinou a pesquisar e a desenvolver esta pesquisa.

Aos Professores Dra. Sandra Aparecida Pires Franco e Dr. Osmar Pedrochi Junior, por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora e pelas excelentes contribuições que fizeram à minha pesquisa.

À Professora Dra. Okçana Battini, que me incentivou a ingressar no mestrado e me acompanhou durante uma parte dessa trajetória.

Aos professores do mestrado, tão essenciais durante toda a trajetória.

Aos meus pais Santo Tessaro e Antonia Pereira Tessaro, por sempre acreditarem nos sonhos de uma filha e serem meus maiores incentivadores.

Ao meu esposo Patrik Belizario, que esteve ao meu lado em todos os momentos, inclusive nas madrugadas de estudo, obrigada pela paciência, pelo incentivo e por acreditar tanto em mim, quando eu mesma não acreditava.

À minha irmã Adriana, meus cunhados (as), sobrinho (as) e meus sogros por estarem sempre ao meu lado.

À amiga de mestrado Camila da Veiga Sambatti, por sempre me incentivar e apoiar nos momentos de dificuldade. Sua amizade e seu incentivo foram essenciais durante toda a pesquisa.

Ao amigo Reginaldo Fidelis e à sua família, que em vários momentos me auxiliaram nas dúvidas surgidas durante a construção da pesquisa.

Aos meus saudosos avós Luiz Tessaro e Carolina Tessaro (*in memoriam*).

E, por último, um agradecimento especial aos meus animais de estimação Pandora (Calopsita) e Nagini (Pug), que ficaram ao meu lado enquanto eu estudava; o amor e a companhia deles me foram essenciais durante as horas de estudo.

BELIZARIO, Fernanda Cristina Tessaro. **As metodologias ativas: implicações para a formação do professor bacharel**. 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado e Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2020.

RESUMO

Essa dissertação é o resultado de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar. O ensino superior, na contemporaneidade, está passando por mudanças. Uma delas é a implantação de novas estratégias de ensino e aprendizagem, chamadas de metodologias ativas, com a finalidade de trazer inovação educacional e auxiliar os alunos das atuais gerações. Em contrapartida, os professores bacharéis – os quais, na sua maioria, não possuem formação pedagógica – procuram a compreensão do seu papel nas metodologias ativas. Neste seguimento, a pesquisa apresenta o seguinte problema: o que os artigos científicos abordam sobre o papel do professor bacharel nas metodologias ativas e quais as suas implicações para a formação docente? Considerando a problemática, delimitou-se como objetivo geral compreender o papel dos professores bacharéis nas metodologias ativas por meio de artigos científicos, abrangendo o período de 2017 a 2019, e as suas implicações para a formação docente. As implicações investigadas são as de ordem institucional, sociais, econômica, políticas, de formação continuada, curricular e pedagógicas. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como metodologia uma pesquisa de natureza básica descritiva do tipo bibliográfica, com abordagem interpretativa e tratamento de dados qualitativa. O levantamento dos artigos científicos se deu por meio da plataforma *Google Acadêmico*. Foram analisados oito artigos científicos, categorizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Foi possível concluir que o papel do professor nas metodologias ativas é o de mediador, facilitador, orientador e curador da aprendizagem e esse novo papel traz algumas exigências para o professor do ensino superior, dentre elas de formação continuada, econômica, curricular e pedagógica. Porém, é preciso que sejam desenvolvidas mais pesquisas a respeito das metodologias ativas em razão da mudança e das implicações que elas acarretam para a docência do professor bacharel.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de professores. Saberes docentes. Metodologias ativas.

BELIZARIO, Fernanda Cristina Tessaro. **Active methodologies: implications for the training of professor bachelor**. 2020. 55 f. Dissertation (Master and PhD in Methodologies for Teaching Languages and their Technologies) – Pitágoras Unopar University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research developed with the Graduate Program in Methodologies for Teaching Languages and their Technologies at the Pitágoras Unopar University. Contemporary higher education is undergoing changes. One of them is the implementation of new teaching and learning strategies, called active methodologies, with the purpose of bringing educational innovation and helping students of the current generations. In contrast, bachelor teachers - who, for the most part, do not have pedagogical training - seek to understand their role in active methodologies. In this segment, the research presents the following problem: what do the scientific articles address about the role of the bachelor teacher in active methodologies and what are its implications for teacher training? Considering the problem, the general objective was to understand the role of bachelor teachers in active methodologies through scientific articles, covering the period from 2017 to 2019, and its implications for teacher training. The implications investigated are those of an institutional, social, economic, political, continuing education, curricular and pedagogical nature. To achieve the proposed objective, a descriptive basic research of the bibliographic type was used as methodology, with an interpretative approach and qualitative data treatment. The survey of scientific articles took place through the Google Scholar platform. Eight scientific articles were analyzed, categorized according to the research objectives. It was possible to conclude that the teacher's role in active methodologies is that of mediator, facilitator, advisor and curator of learning, and this new role brings some requirements to the higher education teacher, among them continuing education, economics, curriculum and pedagogy. However, it is necessary to develop more research regarding active methodologies due to the change and the implications that they have for the teaching of the bachelor's professor.

Keywords: Higher education. Teacher training. Teaching Knowledge. Active Methodologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.....	18
Quadro 2	O reservatório de saberes.....	20
Quadro 3	Artigos científicos analisados 2017-2019.....	36

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E AS METODOLOGIAS ATIVAS.....	13
2.1	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, COMPETÊNCIAS E SABERES DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR.....	13
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	24
2.3	DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES BACHARÉIS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA	26
2.4	AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	29
2.4.1	O Professor e os Desafios com as Metodologias Ativas	32
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	34
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	34
3.1.1	Etapas da Pesquisa.....	35
3.1.2	Classificação dos Artigos.....	36
3.1.3	Construção das Questões Norteadoras da Pesquisa e Forma de Análise e Interpretação	38
4	ANÁLISE DE DADOS	39
4.1	RESULTADOS DAS QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	39
4.2	DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS RESULTADOS	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior está passando por grandes mudanças no século XXI, relacionadas aos avanços das tecnologias da informação e comunicação (TICs), ao crescimento do ensino a distância (EaD) e às tentativas de alterações nas práticas pedagógicas. Segundo Santos et al. (2017), o Ensino Superior vem sendo pressionado por transformações no campo metodológico com a intenção de formar profissionais qualificados para trabalhar em equipe e que consigam se adequar às mudanças do mundo, “assim, o modelo de universidade que faz pesquisa, gera conhecimentos e distribui esse conhecimento para poucos já não se sustenta mais” (VALENTE, 2014b, p. 80). Sendo assim, a docência no Ensino Superior vem se mostrando aberta para as práticas pedagógicas inovadoras denominadas metodologias ativas (MASETTO, 2018).

Algumas das justificativas para o uso das metodologias ativas no Ensino Superior fundamentam-se na ideia de que os alunos que nele estão ingressando pertencem à “geração Y”,¹ vistos como empreendedores, criativos, inquietos e já não teriam entusiasmo de ficar assistindo aulas expositivas e não estariam mais aprendendo com a utilização do método de ensino tradicional (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). A outra justificativa é pautada na inovação educacional que trata do protagonismo do aluno e da mediação do professor (MASETTO; GAETA, 2019). Para Moran (2015, p. 18), “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados”. Ainda de acordo com esse autor, as metodologias ativas seriam o início para o avanço na construção de novas práticas.

As metodologias ativas “constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (VALENTE, 2018, p. 27). Segundo o autor, essa abordagem pedagógica difere do ensino

¹ “A geração Y, também conhecida como geração do milênio, nomes pelos quais tem sido chamado o grupo dos nascidos entre os anos 1980 e 2000, compõem atualmente grande parte dos alunos das Universidades” (FARIAS; CARVALHO, 2016, p. 38).

tradicional centrado no professor; neste modelo, a função é de mediador.² Para Berbel (2011), as metodologias ativas são formas de desenvolver o processo de aprender do aluno, utilizando experiências reais ou simuladas em diferentes contextos. Assim, essa abordagem pedagógica está ganhando espaço no Ensino Superior com a finalidade de trazer inovação para o ensino.

Esses aspectos sobre as metodologias ativas no Ensino Superior levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. A preocupação central desta pesquisa está relacionada ao exercício da docência em instituições de Ensino Superior privada e relacionada aos cursos do bacharelado, mediante a utilização das metodologias ativas. Algumas instituições de Ensino Superior privadas, diante dos avanços das tecnologias digitais, dos alunos das atuais gerações e pensando no mercado de trabalho voltado para esse público, passaram a orientar seus docentes a utilizarem com os alunos as metodologias ativas como práticas pedagógicas, iniciando um processo de implantação desse método. Ocorre que a maioria dos professores são do bacharelado e quando iniciam a docência no Ensino Superior não tem nenhuma formação para lecionar e exercer a profissão de acordo com suas experiências e métodos que julgam serem os melhores.

Na intenção de compreender melhor as metodologias ativas e diante da dificuldade enfrentada por esses professores bacharéis, definiu-se pesquisar sobre a temática, buscando entender o papel do professor bacharel nas metodologias ativas e as suas implicações pedagógicas, econômicas, sociais entre outras para a formação docente. Em conformidade com Zabalza (2004, p. 153), “uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem servirá para elucidar e dar sentido à ação docente, contribuindo, assim, para sua melhoria”.

Nesse sentido, a problemática que norteou a presente pesquisa surgiu a partir da seguinte pergunta: “O que os artigos científicos abordam sobre o papel do professor bacharel nas metodologias ativas e quais as suas implicações para a formação docente?”

² Definição de mediação pedagógica: a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2013, p. 144-145).

Para responder à pergunta norteadora, delimitou-se como objetivo geral: compreender o papel dos professores bacharéis e as implicações para a formação docente nas metodologias ativas por meio de artigos científicos de 2017 - 2019. E, como objetivos específicos: (I) entender a formação docente dos professores bacharéis e as metodologias ativas no Ensino Superior; (II) levantar os artigos científicos que tinham como tema as metodologias ativas no Ensino Superior, excluindo os que tratavam de licenciatura; (III) identificar o papel dos professores bacharéis e as implicações para a formação docente nas metodologias ativas e discutir os resultados. Para melhor compreensão, as implicações do objetivo geral e específico referem-se às questões de ordem institucional, sociais, econômica, políticas, de formação continuada, curricular e pedagógicas.

Esta pesquisa é relevante para o Ensino Superior, pois aborda um assunto atual que vem gerando discussões. O resultado poderá contribuir para sanar dúvidas e instigar novas pesquisas.

Com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor, esta pesquisa está organizada em seções. A primeira consistiu-se nesta Introdução. A segunda seção busca entender a formação docente dos bacharéis e as metodologias ativas, e foi constituída por um referencial teórico que aborda a profissionalização e a sua importância para o desenvolvimento pessoal e organizacional dos professores, a partir dos estudos de Nunes (2001); Ramalho, Núñez e Gauthier (2004); Shiroma e Evangelista (2010) e Tardif (2014). O desenvolvimento de competências próprias para o Ensino Superior baseou-se nas pesquisas de Masetto (2012), articulando com os saberes para a formação docente baseados em Pimenta (2012); Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014). Além da formação dos professores bacharéis, os desafios enfrentados por eles na construção da docência, fundamentado em Zabalza (2004); Pimenta e Anastasiou (2014) e Masetto e Gaeta (2015). E, por último, discorre-se sobre as metodologias ativas no Ensino Superior e os desafios enfrentados com essas metodologias, com enfoque nas teorias de Berbel (2011), Anastasiou (2014), Moran (2017) e Valente (2018).

Na terceira seção foram descritas a metodologia utilizada para a caracterização da pesquisa, as etapas que foram desenvolvidas, a classificação dos artigos levantados, a construção das questões norteadoras e a forma de análise e interpretação. Na quarta seção foram descritos os resultados das questões norteadoras, de acordo com os artigos científicos levantados, e são discutidos o

papel do professor bacharel nas metodologias ativas e as suas implicações para a formação docente. A quinta seção finalizou a pesquisa, e ali são tecidas as considerações finais e sua relevância para o Ensino Superior.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Nesta seção, são tratados alguns pressupostos importantes a respeito da docência no Ensino Superior, bem como os desafios enfrentados pelos professores universitários na construção da sua profissão, com ênfase nos professores do bacharelado. Igualmente são apresentadas as metodologias ativas no Ensino Superior e as mudanças e os desafios dessa metodologia para o papel do professor.

2.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, COMPETÊNCIAS E SABERES DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

A profissionalização docente vem sendo objeto de discussões ao longo de muitas décadas. A reflexão sobre a profissionalização docente iniciou-se a partir de 1980, no âmbito internacional, por meio do movimento reformista dos professores da Educação Básica, e em 1990 na América Latina (TARDIF, 2000; NUNES, 2001; DINIZ-PEREIRA, 2015). Segundo Diniz-Pereira (2015), o movimento tinha como princípios comuns: idealizar o ensino como atividade profissional, compreender a prática profissional com relação à formação e à produção de saberes e, por último, construir parcerias entre as instituições universitárias de formação e escolas da Educação Básica. Para Tardif (2000, p. 6), o movimento da profissionalização pretendia melhorar “os fundamentos epistemológicos do ofício de professor”.

Shiroma e Evangelista (2010, p. 11) conceituam a profissionalização como “processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional”. De acordo com as autoras, a profissionalização se destaca em duas vertentes de estudo: a primeira retrata a profissionalização como um processo de formação profissional dos docentes e a segunda procura identificar as transformações sofridas pelos docentes na construção da docência. Em conformidade com Altet (2001, p. 25) a profissionalização “é constituída por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação”.

Neste sentido, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) afirmam que a profissionalização requer transformações na carreira docente, procurando romper a vinculação de baixos salários pagos aos professores com a sua formação, seja inicial e/ou continuada. Consoante aos autores, a profissionalização almeja a conquista de espaços profissionais, aumento da democracia e do reconhecimento do trabalho docente. Os autores evidenciam, em seus estudos, a importância de constituir a função de professor enquanto profissão, para que sejam considerados profissionais e possam ser capazes de intervir no contexto educacional de forma crítica.

A discussão sobre profissionalização trazida pelos autores citados revela que o assunto está conectado à ação docente. As características da função de ensinar vão além do desenvolvimento de uma identidade profissional e da construção de um conhecimento específico e estão relacionadas às ações e às demandas sociais internas e externas do ensino. No Brasil, a partir da década de 1990, investigavam-se novos enfoques para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos, além de serem desenvolvidas pesquisas que pretendiam resgatar o papel do professor para além da academia, envolvendo o desenvolvimento do professor com a sua profissão docente, conforme relata Nunes (2001, p. 28):

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto 'tímida', é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Por isso, ao discorrer sobre a profissionalização e a sua conexão com a formação docente, não poderia deixar de analisar as competências para o exercício da profissão no Ensino Superior e os saberes que são indispensáveis para a formação do professor e a constituição de sua autonomia.

Conforme discorre Altet (2001, p. 27), “entendemos, por competências profissionais o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”. Já para Zabalza (2006, p. 70), competência é “um conjunto de conhecimentos e

habilidades que as pessoas necessitam para desenvolver algum tipo de atividade”. A definição de competência de Zabalza (2006) correlaciona-se com a de Perrenoud et al. (2002, p. 19):

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, os múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

A partir dos conceitos de Altet (2001), de Perrenoud et al. (2002) e de Zabalza (2006), torna-se possível compreender do que se trata a competência e a importância que ela traz para o professor exercer a sua profissão. A competência abrange conhecimentos, habilidades e atitudes que, ao longo da sua carreira profissional, devem ser aprimorados e que os professores precisam para trabalhar, ou seja, além da formação inicial, o professor deve investir na Formação Continuada.

Com relação às competências, Masetto (2012) afirma que, no Brasil, professores e outros membros do Ensino Superior passaram a questionar quais seriam as competências específicas para exercer a docência, pois o Ensino Superior exigia competências próprias que conduzissem à atividade de professor a uma profissionalização. Os questionamentos relatados pelo autor expressam a forma como a atividade docente era referenciada pelas pessoas. A docência era tratada como um complemento de renda ou do exercício de outra profissão. Esses questionamentos nos levam a refletir se, também na atualidade, a docência não está sendo utilizada como complemento de renda por determinados professores e deixando de ser reconhecida como uma profissão.

Os questionamentos sobre as competências específicas para exercer a docência por parte de outros profissionais levaram Masetto (2012), no final da década de 1990, a destacar uma tipologia própria de competências pedagógicas para a profissionalização docente, específicas para professores do Ensino Superior. E ele ressaltou três competências para o Ensino Superior: competência em uma determinada área do conhecimento, domínio da área pedagógica e exercício da dimensão política.

A competência na área do conhecimento requer que o docente possua domínio dos conhecimentos básicos em sua área e por meio da experiência

profissional, obtidos durante a graduação ou adquiridos mediante cursos ou experiência profissional. Masetto (2012) faz um lembrete para aqueles profissionais que pretendem lecionar, alertando-os que seus conhecimentos e suas práticas sejam atualizados por meio de cursos de especializações, congressos e palestras, entre outros, havendo ainda a exigência de dominar uma área específica de conhecimento por meio da pesquisa. Para o autor, a pesquisa realizada por professores deixa uma marca intelectual e científica para os alunos, contribui com a ciência e com a área de conhecimento e o professor deixa de ser um repetidor de clássicos.

Já a competência na área pedagógica aponta habilidades, atitudes e conhecimentos que os professores precisam para laborarem em sala de aula. O professor necessita saber planejar sua disciplina, sua aula, integrar a disciplina com a dos demais colegas e compreender qual a colaboração da sua disciplina para os alunos. E uma das questões mais importantes é realizar a mediação pedagógica. Os professores devem se colocar no lugar do aluno e compreender quais são as potencialidades e dificuldades no processo de aprendizagem. Por isso, a mediação pedagógica realizada de forma correta promove transformações na construção do conhecimento.

A competência na dimensão política, descrita por Masetto (2012), leva à reflexão do professor cidadão, humano, preocupado com a responsabilidade social. O professor, ao adentrar a sala de aula para lecionar, não deixa de ser uma pessoa conectada à vida em sociedade. Pelo contrário, ao ministrar a sua disciplina, deve estar preocupado com a política que envolve os cidadãos, podendo discutir casos reais em sala de aula, interligando a disciplina com as situações ocorridas na sociedade. O professor deve fomentar a participação em grupo para discutir situações ocorridas no meio em que vive o aluno ou mesmo as situações ocorridas em nosso país, despertando no aluno o senso crítico.

Posto isto, as competências para a docência no Ensino Superior descritas por Masetto (2012) estão diretamente relacionadas aos saberes docentes. O conjunto articulado entre competências e saberes docentes auxiliam o processo de formação e desenvolvimento da profissionalização dos professores, principalmente dos professores bacharéis que, na sua maioria, não possuem formação para atuar na docência. Em conformidade, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 102-103)

apontam que “a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que são próprias ao trabalho docente é uma das condições essenciais à profissão [...]”.

Cumprir destacar alguns autores que desenvolveram suas pesquisas sobre saberes docentes, dentre eles: Pimenta (2012); Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014). Esses autores, em suas pesquisas, desenvolveram diversos saberes que em suas concepções discorrem serem essenciais para o exercício da docência e da constituição da profissionalização. As primeiras obras sobre saberes docentes em nosso país foram as de Tardif (2014) e, segundo Ribeiro e Gonçalves (2018),³ as obras do autor têm influenciado inúmeras pesquisas e políticas de formação e de desenvolvimento de professores nas últimas décadas no Brasil.

Nesta perspectiva, Tardif (2014, p. 199) define os saberes docentes como “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações de procedimentos, etc.”. Assim, cada professor carrega consigo um saber que é inerente à sua pessoa e que pode se manifestar de formas diferentes em contextos diferentes, além de possuir um saber próprio. O professor carrega os saberes que vai adquirindo ao longo de sua jornada e que são provenientes de diferentes fontes, como será abordado a seguir.

Assim, Tardif (2014, p. 36), afirma que os saberes da docência são como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”. Para o autor, os saberes não se tratam ou se reduzem somente a uma transmissão de conhecimentos já adquiridos pelos professores, mas engloba diversos saberes, que ele assim caracteriza: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes da experiência e saberes curriculares.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições na formação dos professores e abrangem os saberes da ciência da educação e os saberes pedagógicos. São oriundos da formação inicial e/ou continuada dos professores, podendo ser transmitidos por escolas normais ou pelas faculdades de educação. Já os saberes disciplinares integram a formação inicial e continuada e abrangem diversas áreas do conhecimento, tais como: matemática, história,

³ “No âmbito internacional, as pesquisas sobre saberes docentes se iniciaram na década de 1980 e, no Brasil, as discussões surgiram a partir da década de 1990, por meio do artigo de Tardif e colaboradores (*Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de um saber docente, em 1991*), publicado na revista *Teoria & Educação*” (RIBEIRO; GONÇALVES, 2018, p. 993).

literatura etc. E são transmitidos independentemente da faculdade de educação ou do curso de formação, ou seja, são oriundos da formação acadêmica e têm como foco o conteúdo da disciplina.

Os saberes curriculares constituem objetivos, conteúdos e métodos que as instituições categorizam e apresentam em modelo de programas escolares. São saberes prescritos ou utilizados na prática docente e se apresentam “concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38). Os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva” (TARDIF, 2014, p. 39). Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos docentes no exercício de suas funções. São originados das experiências dos professores no exercício da profissão. Esses saberes são realizados pelos professores em sua prática e abrangem o local de convivência, as relações com os alunos e com outros professores. É por meio dos saberes experienciais que os professores ligam sua formação inicial à continuada. Segundo o autor, os saberes devem ser analisados em conjunto e, por isso, ele criou uma classificação para os saberes docentes observando sua origem, seu uso e sua integração à prática dos professores, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática e pela socialização profissionais

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Observando Quadro 1 pode-se compreender a pluralidade de saberes dos professores e de que forma eles são originados. Denota-se que existem diferentes fontes sociais nas quais podem ser gerados, como o ambiente familiar, a escola, cursos, a experiências entre pares e a forma de integração de cada saber ao trabalho do professor. Todos esses saberes descritos por Tardif (2014) são fundamentais para compreensão dos métodos de formação dos docentes e dos saberes que constituem a prática pedagógica.

Nesta perspectiva, Gauthier et al. (2013) também desenvolveram pesquisas sobre os saberes docentes, afirmando que é mais conveniente conceber o ensino a partir de um reservatório de saberes, o qual poderá ser utilizado pelo professor para responder a certas situações inerentes ao ensino. Em seus estudos sobre os saberes docentes, os autores reconhecem três categorias que se referem às profissões: ofício sem saberes, saberes sem ofício e ofício feito de saberes.

A primeira categoria, ofício sem saberes, retrata a atividade docente exercida, mas que não menciona os saberes inerentes àquele ofício. Os autores declaram que “na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos nesse ofício” (GAUTHIER et al., 2013, p. 20). Um exemplo é quando alegam que para ensinar basta saber o conteúdo, ter vocação, talento ou experiência. A segunda categoria, os saberes sem ofício, são aqueles originados nos centros acadêmicos, mas que não observam as condições do magistério e também não refletem a realidade do professor. Esse saber prejudica a profissionalização docente, pois não reflete a realidade vivenciada pelo professor.

A terceira categoria proposta, ofício feito de saberes, envolve inúmeros conhecimentos que são desenvolvidos pelos professores na prática e que envolve o saber. Essa categoria é importante, pois acaba com as ideias negativas criadas em torno do ofício de ensinar e que “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al., 2013, p. 25).

Nesta perspectiva, Gauthier et al. (2013) propõem uma categorização dos saberes docentes, semelhante à descrita por Tardif (2014). A diferença entre elas é que Gauthier et al. (2013) acrescentam, em seu estudo, um saber específico à classe dos professores, denominado ‘saber da ação pedagógica’, que deriva de um complemento com os demais saberes docentes. Para melhor compreensão segue o Quadro 2, com os saberes descritos por Gauthier et al. (2013) em suas pesquisas:

Quadro 2 – O reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares	curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	experienciais	da ação pedagógica
(a disciplina)	(programa de ensino)	(a escola)	(a forma)	(a prática)	(saberes experienciais testados e validados)

Fonte: Gauthier et al. (2013, p. 29) adaptado pela autora.

A partir do reservatório de saberes descrito pelos autores, pode-se conceituar e comentar sobre cada um, começando pelos saberes disciplinares, que são os “saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, aos conhecimentos por eles produzidos a respeito do mundo” (GAUTHIER et al., 2013, p. 29). Esse saber não é produzido pelo professor, mas, ao lecionar, o docente acaba utilizando-se desse saber produzido por outros pesquisadores. Os autores afirmam que “não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (GAUTHIER et al., 2013, p. 30).

Os saberes curriculares referem-se aos programas de ensino que formam um *corpus* de conhecimentos que serão ensinados nas escolas. De acordo com os autores, os professores devem conhecer os programas escolares, pois constituem parte de seus saberes, sendo que esses programas servirão de base para planejamento e avaliação. Esses saberes “são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores” (GAUTHIER et al., 2013, p. 31).

Por saberes das ciências da educação, compreende-se um conjunto de saberes gerados referentes à escola, sua organização, seu funcionamento, e à própria profissão do professor. Os autores esclarecem que esse saber é específico da profissão e não está diretamente relacionado à ação pedagógica, mas serve de base para o docente e toda a sua categoria. Esses saberes são adquiridos durante o processo de formação do professor, diferenciando-o de qualquer outra pessoa e permeando a sua existência profissional.

Os saberes da tradição pedagógica são as representações que cada professor carrega sobre a escola. Estão ligados à forma de ensinar, mas não foram

adquiridos por meio da formação profissional e, sim, são decorrentes da tradição, ou seja, cada professor carrega consigo representações, recordações que foram construídas antes mesmo do ingresso na carreira docente ou de realizar um curso de formação de professores.

Com relação aos saberes experienciais, estes são construídos pelos professores individualmente no decorrer do desenvolvimento da profissão e representam a prática docente. Para os autores, a relação que os professores desenvolvem com os saberes experienciais acabam prejudicando o reconhecimento da profissão, pois, apesar de o professor viver inúmeras experiências, elas acabam ficando presas às salas de aulas. Essas experiências desenvolvidas e testadas pelos professores durante as aulas não são reveladas e testadas publicamente, o que prejudica a profissão, pois, se os professores divulgassem suas experiências e as validassem, auxiliariam outros professores, contribuindo para o reconhecimento da docência como profissão.

O último saber discutido por Gauthier et al. (2013) são os saberes da ação pedagógica, ou seja, os saberes experienciais que foram testados e validados por meio de pesquisas, constituindo-se como saberes da construção, da fundamentação, da educação e do ensino. A partir da tipologia de saberes apresentada é que se constituiu um ofício feito de saberes.

Além dos autores descritos, Pimenta (2012), em suas pesquisas, também aborda os saberes docentes e sua ligação com a construção da identidade profissional. A autora afirma que a identidade não é imutável, mas um processo de construção que se inicia a partir da significação social da profissão, da revisão dos significados sociais da profissão, de revisões das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente. Para ela, com as transformações nos tempos atuais, algumas profissões deixaram de existir e outras foram se adequando às novas demandas da sociedade, como é o caso da profissão docente.

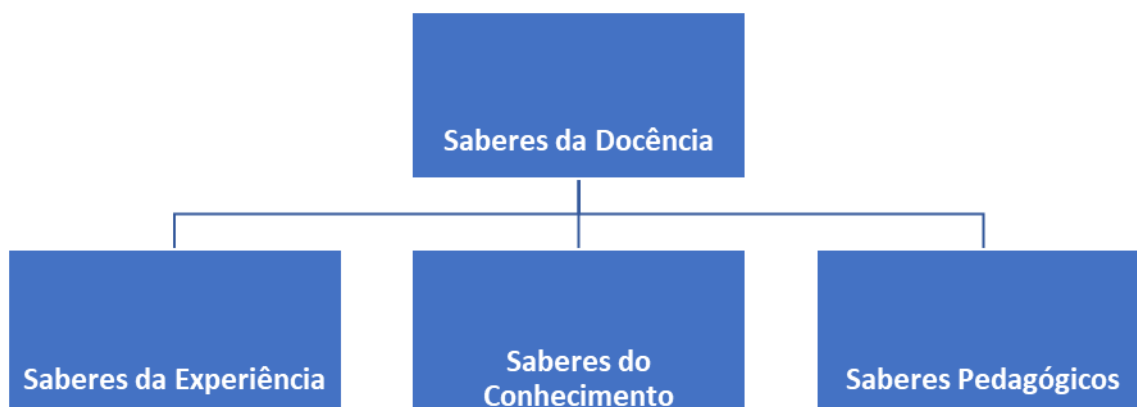
Nessa visão da profissão docente, o primeiro ponto de partida concerne aos saberes da formação docente necessários à concepção de uma identidade profissional, que se constrói por meio da significação social, das práticas, dos saberes, dos valores de cada professor, conforme discorre Pimenta (2012, p. 20):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas

culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua História de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A autora destaca que a construção da identidade do professor é um processo contínuo e que exercer a função de professor não deve ser algo burocrático ou uma atividade mecânica, mas algo que desperte no professor a construção de seus saberes-fazeres a partir dos desafios e necessidade que vão surgindo no dia a dia. A construção da identidade dos professores é mediada por meio dos saberes que Pimenta (2012) denomina saberes da docência, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Saberes da docência



Fonte: Elaborado pela autora com base em Pimenta (2012).

Os saberes da experiência são aqueles que carregamos de acordo com nossas experiências enquanto alunos e que são passados por nossos professores na nossa vivência escolar ou pela experiência profissional; muitos alunos já possuem experiência com o curso de magistério. Os saberes experienciais também são aqueles produzidos pelos professores em seu dia a dia. Já os saberes do conhecimento são aqueles adquiridos durante a formação acadêmica ou especialização, e também podem ser construídos por meio de livros, artigos, entre outros. Pimenta (2012, p. 24) afirma que o conhecimento trabalha “com as

informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. [...] o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria”.

E, por último, os saberes pedagógicos. De acordo com Pimenta (2012, p. 26), “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Os saberes pedagógicos descritos referem-se ao saber ensinar e à didática. São aqueles construídos pelo professor no cotidiano de seu trabalho e fundamentam sua ação docente. É um saber que ajuda o professor a interagir com os alunos e a interagir com a sala de aula no contexto da instituição onde atua. Pimenta (2012, p. 28) menciona ainda que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui”.

Convém salientar que, embora Pimenta (2012), Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014) descrevam tipologias de saberes diferentes uns dos outros, existem pontos em comum entre eles. Um desses pontos são os saberes da experiência conceituado por Gauthier et al. (2013) e por Tardif (2014) como saber da ação pedagógica, e por Pimenta (2012) como saber pedagógico. Outro ponto de aproximação entre os autores é a pluralidade de saberes descrita por Tardif (2014) e ratificada por Gauthier et al. (2013, p. 28), quando relatam que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Outro ponto importante a ser considerado é sobre a essência de cada uma dessas pesquisas sobre os saberes. Segundo Ribeiro e Gonçalves (2018), a pesquisa de Tardif (2014) aborda a epistemologia da prática profissional dos professores e da ênfase no trabalho docente. A pesquisa de Gauthier et al. (2013) constituiu-se em um ofício de saberes e procura instituir a teoria geral da pedagogia; e Pimenta (2012) trabalha com a mobilização dos saberes da docência e na construção da identidade profissional dos professores.

O ponto mais forte de ligação entre os estudos desses autores é que eles pesquisam melhorias para a formação docente e a profissionalização da docência. De acordo com Gauthier et al. (2013, p. 34), “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da

ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Portanto, esses saberes são construídos pelos professores com base em sua vivência, no seu dia a dia, e são realizados na prática. O docente consegue lecionar com base nos saberes, principalmente os bacharéis, pois um desses saberes são os experienciais, no qual o professor ensina com fundamento em sua experiência de vida, em sua profissão e em sua história. Para exercer a docência, o professor não possui um único saber, mas engloba o conjunto de saberes, conforme os dizeres de Pimenta (2012), Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014).

Mas, além dos saberes e das competências, que são importantes para a profissionalização do professor, deve-se compreender a formação de professores e a docência universitária.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O exercício da docência não requer formação somente no conteúdo da disciplina, mas que corresponda à didática e às demais variáveis que compõem a docência (ZABALZA, 2004). A formação do professor não é fundamentada somente por meio de cursos, mas de experiências vivenciadas pelos professores e dos saberes docentes. Por isso, a importância de o professor compreender que a docência é uma profissão e, como qualquer outra profissão, necessita de formação. Desse modo, o diálogo entre colegas, entre grupos, a troca de experiências de vida, as experiências em sala de aula são formas de novos aprendizados entre os professores (CUNHA, 2006).

Segundo Pimenta (2002, p. 41), “a formação de professores é responsabilidade da universidade, porque ensinar é um fenômeno complexo. Para fazer um ensino de qualidade social são necessários profissionais qualificados”. É nesse sentido que Nez e Silva (2010) expõem que a educação superior precisa de atenção quanto à formação de professores em razão da carência do conhecimento pedagógico. De acordo com Masetto (2012), os professores que atuavam no Ensino Superior há pouco tempo passaram a se preocupar com capacitação e não somente com títulos, mas com a formação profissional, a qual exige competência pedagógica por ser o professor de um educador.

Ser docente no Ensino Superior não é decorar conteúdo ou saber ministrar uma disciplina; exige competências e habilidades a serem desempenhadas, as quais, segundo Zabalza (2004), precisam de formação específica, como ensinar, administrar, pesquisar e ter boas relações com as instituições. Neste sentido, Gil (2018) considera que o professor universitário não requer somente conhecimentos na área que pretende lecionar, mas necessita também de habilidades pedagógicas. Segundo Pavão e Castro (2016, p. 18), “O domínio do conteúdo específico de uma disciplina e a competência no exercício de uma profissão (médico, engenheiro, advogado etc.) não garantem uma atuação inovadora, crítica e reflexiva do docente universitário”.

Almeida e Pimenta (2014, p. 14) trazem uma importante posição a respeito das mudanças relacionadas ao ensino do professor, pois “os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, vêm cedendo espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma”.

A formação de professores está diretamente ligada à identidade docente e aos saberes adquiridos durante formação inicial, continuada e aos saberes obtidos pelos professores durante a vida escolar, familiar, profissional, entre outras experiências vividas. Os cursos de formação de professores devem fomentar os profissionais a buscarem formas de desenvolverem seu senso crítico e a construir a sua própria identidade docente. Mediante essas abordagens, é preciso repensar os cursos de formação docente, compreendendo que uma boa formação não é somente composta por bons cursos e pesquisas, mas pela troca de experiências entre colegas, por discussões em sala de aula, por observância dos acontecimentos na sociedade, pela construção dos saberes.

Além da formação profissional, é preciso que o professor construa também sua própria identidade profissional, compreendendo a docência como profissão. A partir desses questionamentos, Cunha (2009) e Almeida (2012) discorrem que há três dimensões para a formação docente: dimensão profissional, a dimensão pessoal e dimensão organizacional.

A dimensão profissional abriga os elementos que irão definir a atuação do professor, como a construção da sua identidade profissional, as bases da sua formação e as exigências da profissão. A dimensão profissional é retratada com base em competências, saberes e elementos pedagógicos que compõem a

docência e a formação do professor. Já a dimensão pessoal descreve o envolvimento e o comprometimento do professor com a docência, a compreensão do trabalho que realiza as dificuldades que surgem no decorrer da profissão e como o professor irá lidar com essas dificuldades ao longo da sua carreira. Quanto à dimensão organizacional, esta busca formar um professor que se desenvolva como um agente de mudança, que possa ter autonomia e ao mesmo tempo seja individual, mas que também consiga trabalhar e pensar no coletivo, que seja um agente de transformações e possa enfrentar os problemas que surgirão diante do exercício da profissão.

Complementando a dimensão descrita pelas autoras, Junges e Behrens (2015) mencionam que o Ensino Superior requer docentes que não fiquem engessados em políticas determinadas pelas instituições ou em transmitir teorias e conteúdos decorados, mas docentes que implantem em seus alunos o senso crítico para discussões, que tragam problemas ocorridos na sociedade com os quais o aluno possa lidar no decorrer da sua profissão. Consequentemente, o professor bacharel que atua no Ensino Superior precisa repensar o seu papel e a sua formação como docente, procurando capacitar-se para o exercício da profissão por meio de cursos.

2.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES BACHARÉIS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

O ingresso na profissão docente para os professores bacharéis, anos atrás, ocorria mediante a sua competência profissional. Os professores eram convidados a exercerem a docência conforme sua atuação profissional, “reconhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que irá atuar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142). Masetto (2012) relata que os cursos superiores, até a década de 1970, procuravam por professores renomados em sua área profissional para compor seus quadros e ensinar seus alunos; dessa forma, não era preciso os professores universitários terem formação pedagógica. A descrição do autor compactua com a de Cunha (2006, p. 20), de que “a idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”.

A docência no Ensino Superior tem-se constituído pela participação de diversos profissionais do bacharelado que não possuem formação pedagógica para o exercício do magistério e, segundo Pavão e Castro (2016, p. 14), “não têm, em sua grande maioria, experiência profissional ou conteúdos e práticas didático-pedagógicas significativas que lhes permitam atuar em um cenário cada vez mais problemático dos cursos de graduação”. Nessa mesma linha, Costa (2014, p. 64) aborda que a falta de formação pedagógica para os professores bacharéis pode gerar dificuldades na prática em sala de aula.

A Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu art. 66 discorre que “a preparação do professor para o Ensino Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, conforme Pimenta e Anastasiou (2014), a Lei traz uma omissão com relação à formação pedagógica do professor do Ensino Superior. Consoante Morosini (2000), enquanto os professores de outros níveis de ensino são identificados, no Ensino Superior a competência do professor provém do seu domínio da área de conhecimento.

Inúmeros desafios apresentam-se aos professores quando exercem a docência que não serão supridos somente por meio dos cursos de pós-graduação, como mestrado ou doutorado, mas, sim, com a formação pedagógica, a convivência entre grupos, a troca de experiências com outros colegas; a docência exige competências específicas para a atuação do professor (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Entretanto, vale ressaltar que a história da educação, a sociologia, e a filosofia são fundamentais para o exercício da docência. Ser docente requer conhecer aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais e não é somente uma Metodologia do Ensino Superior de 60 horas que dará conta de formar esses professores (ANASTASIOU, 2005). É preciso pensar em forma e também em conteúdo; por isso, competências, habilidades, professor reflexivo e metodologias afragmentam o saber docente. Outrossim, os professores do Ensino Superior carecem de formação pedagógica com relação aos fundamentos da docência, quais sejam: “psicologia da educação, filosofia da educação, teorias do conhecimento, políticas e gestão educacional” (ALTHAUS; BAGIO, 2017, p. 82).

Sobre o assunto, destaca-se o estudo de Soares e Cunha (2010, p. 30):

[...] a docência do ensino superior é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, sumariamente apresentados neste estudo, a configuram como um campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente.

Nesse sentido, a docência no Ensino Superior requer vários desafios. Masetto e Gaeta (2015) listaram alguns dos desafios mais importantes a serem enfrentados pelos professores do Ensino Superior na sua formação, sendo eles: desafio cultural, desafio de uma docência com profissionalidade, desafios de competências, desafios quanto à formação profissional e projeto pedagógico e desafio de planejar uma formação dos docentes para enfrentar estes desafios.

O desafio cultural se refere à mudança no papel do professor, a maioria dos docentes se formou a partir de currículos estruturados no modelo francês-napoleônico, no qual o professor era o centro da aula. O grande desafio é mudar esse papel do professor, para que ele seja mediador e que possa valorizar o aluno como sujeito de construção do seu próprio conhecimento. Com relação ao desafio de uma docência com profissionalidade, Masetto e Gaeta (2013) pressupõem o desenvolvimento de competências e habilidades para exercer a profissão de professor. Para ser professor e desenvolver a aprendizagem, não basta ter um diploma, também é necessária uma formação adequada. A grande dificuldade da profissionalidade é o professor compreender que “ser professor” é uma profissão e que ele precisa aprender a trabalhar de forma profissional, que “assim como ele se preparou durante vários anos para exercer sua profissão de médico, economista, e demais profissões, agora ele precisa aprender a atuar como professor de forma profissional” (MASETTO; GAETA, 2015, p. 7).

Já o desafio em relação às competências é fazer que o professor reconheça e amplie suas qualidades. Masetto (2012) destaca três competências a serem desenvolvidas pelos professores no Ensino Superior: competência para a área do conhecimento, a competência na área pedagógica e a competência política. Essas competências já foram descritas e aprofundadas na primeira subseção. Quanto à formação profissional e ao projeto pedagógico, o professor deve incorporar o seu planejamento didático ao projeto pedagógico e não pensar a disciplina de uma forma isolada (MASETTO; GAETA, 2015). Talvez este seja um dos maiores desafios tanto para os professores que são bacharéis como para os provenientes de licenciaturas

que não foram contemplados com uma sólida formação pedagógica. O professor bacharel precisa compreender que ele domina os conhecimentos específicos da sua disciplina, mas lhe falta o domínio da prática pedagógica.

E, por último, o desafio de planejar uma formação dos docentes para enfrentar estes desafios. Masetto e Gaeta (2015) relatam a necessidade da criação de cursos em nível de especialização e que possam propor a formação de professores para enfrentar os desafios mencionados, gerando debates sobre o dia a dia da sala de aula, sobre a prática e sirva de troca de experiências. Para os autores, o mestrado e o doutorado não atendem a esse propósito por estarem direcionados ao estímulo da pesquisa e não para a docência universitária. Claro que podem ocorrer exceções, quando há disciplina de Metodologia do Ensino Superior ou por meio do estágio de docência.

Sobre o assunto, Cunha (2006, p. 26) menciona que os desafios da docência na universidade estão requerendo saberes que “até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos”. Atrelado aos saberes, os professores devem enfrentar os desafios impostos na construção da docência, revendo e repensando a sua prática, sempre em busca de melhores resultados.

Desse modo, o professor que exerce a sua profissão no Ensino Superior está permeado de inúmeros desafios, sendo um deles a implantação de estratégias de ensino e aprendizagem denominadas metodologias ativas. Será que os professores bacharéis conhecem essa metodologia ativa e estão preparados para trabalhar com ela? A próxima subseção descreve o que são essas metodologias ativas.

2.4 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Em busca da construção de novas propostas pedagógicas, os cursos de graduação estão sendo incentivados a incluírem metodologias de ensino em suas reestruturações, traçando novos perfis para seus profissionais. Essas metodologias são denominadas metodologias ativas (BERBEL, 2011). Segundo Valente (2018), após mais de 100 anos, os processos de ensino e aprendizagem estão pendendo para o uso de metodologias ativas em observância à quantidade de informações disponíveis de forma digital e diante das facilidades de se utilizar e implantar

pedagogias alternativas por meio das facilidades que a tecnologia dispõe na atualidade.

Outrossim, o Ensino Superior necessita de profissionais que possam desenvolver suas competências preparando os discentes para uma formação crítico social, aproximando o conteúdo da vida dos estudantes e fazendo com que haja uma interação entre o aluno e o aprendizado. É necessário substituir as formas tradicionais de ensinar pelas metodologias ativas, como uma forma de auxiliar o professor no exercício da sua prática docente, podendo ser utilizadas como recurso didático (BORGES; ALENCAR, 2014).

Apesar de o objetivo desta subseção ser o de conceituar as metodologias ativas e não residir em sua historicidade, cumpre mencionar alguns aspectos sobre o surgimento das metodologias ativas. Estas metodologias surgiram para fazer oposição ao ensino tradicional, tendo como uma de suas características primordiais a centralidade da aprendizagem no aluno, requerendo dele uma postura mais ativa e autônoma (ARAUJO, 2015). Sendo assim, Araujo (2015), destaca que vários teóricos contribuíram para a concretização das metodologias ativas, entre os quais destacam-se William James (1842 - 1910), John Dewey (1859 - 1952), Adolphe Ferrière (1879 -1960) e Edouard Claparède (1873 -1940).

Um dos defensores das metodologias ativas no Brasil foi Paulo Freire (1999), que afirmava que, na educação de adultos, o que move a aprendizagem são a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento a partir de experiências prévias.

Para Anastasiou (2014, p. 20), a “metodologia refere-se ao método, ao caminho buscado para se chegar a determinado objetivo ou fim; o método nos dará uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata das ações desenvolvidas no caminho buscado”. De acordo com a autora, refletir sobre as metodologias ativas é buscar os elementos que a definam, suas categorias e o modo que formaliza na prática docente.

Neste seguimento, Moran (2017, p. 24) descreve que as metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida”. O autor acrescenta que a aprendizagem é baseada em dois conceitos – aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida – e que as metodologias ativas visam a tornar o aluno responsável pela construção do seu processo de conhecimento, participando,

construindo, experimentando tudo isso com o auxílio do professor. Valente, Almeida e Geraldini (2017) também conceituam as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que concebe possibilidades de ensino para que os alunos possam desenvolver um desempenho mais ativo.

Corroborando os autores, Berbel (2011, p. 29) considera que as metodologias ativas são “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Assim, Bastos (2006, p. 1) dispõe que as metodologias ativas são “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. O autor observa a metodologia ativa como uma forma de encontrar uma solução para os problemas.

As metodologias ativas buscam criar práticas pedagógicas que possam envolver e engajar os alunos em atividades práticas, desenvolvendo a construção do conhecimento, e que o aluno possa se tornar responsável pela sua aprendizagem. De acordo com Berbel (2011, p. 29), as metodologias ativas “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Já Anastasiou (2014, p. 20) explica, que ao utilizar as metodologias ativas, “assume-se o apreender para além de compreender e memorizar: deve chegar à apropriação, ou seja, o objeto pretendido deve passar a fazer parte do cérebro, do pensamento, das referências e da vida do aprendiz”. Nessa perspectiva do apreender, Freire (1999) descreve que o papel do estudante nas metodologias ativas é ativo e crítico, e o do professor é o de problematizador.

Compete esclarecer que existem diversas estratégias de metodologias ativas; destacam-se algumas delas: aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por meio de jogos, método de caso ou discussão e solução de casos e aprendizagem em equipe (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Portanto, o objetivo das metodologias ativas, conforme dizeres de Berbel (2011), Anastasiou (2014), Moran (2017) e Valente, Almeida e Geraldini (2017), é centralizar o foco da aprendizagem no aluno, despertando a autonomia dos estudantes e criar novas formas de abordagens pedagógicas. Os autores explicam que as metodologias ativas buscam romper com o ensino tradicional, em que a

transmissão de conhecimentos é centrada no professor, e passar para uma nova forma de ensinar, em que as estratégias pedagógicas sejam desenvolvidas para tornar o aluno engajado e ativo com a sua aprendizagem.

2.4.1 O Professor e os Desafios com as Metodologias Ativas

As metodologias ativas apresentam vários desafios para alunos, professores e instituições de ensino e, conforme explicitado por Valente (2018, p. 28), a função do professor não é mais a de transmissor: “está ficando cada vez mais claro que a função do professor como transmissor de informação não faz mais sentido, especialmente nos cursos de graduação”. Por isso, Debald (2003) compreende que o maior desafio do docente no Ensino Superior está relacionado ao aluno, que nesta abordagem passa a ter uma participação ativa em sala de aula; por isso, a prática pedagógica no Ensino Superior deve ser olhada com seriedade, requerendo posturas que levem a um processo de autonomia do estudante, processo este que, no entanto, deverá ser mediado pelo professor.

Além disso, para se implantar novas estratégias de aprendizagem ativa, “é preciso mudar políticas, concepções, valores, crenças, processos e procedimentos centenários, que certamente irão necessitar de um grande esforço por parte dos educadores e da sociedade como um todo” (VALENTE, 2014a, p. 162). Para o autor, é preciso repensar espaços, tempo da escola e tempo do professor; é preciso que haja uma mudança e uma transformação em todos os conceitos, como repensar o currículo e em como a escola pode ser geradora de conhecimento e não só consumidora. A grande dificuldade dos professores com as metodologias ativas é que estas precisam acompanhar os objetivos pretendidos; se queremos que os alunos sejam mais desenvolvidos, precisamos de atividades mais complexas, nas quais eles possam tomar suas próprias decisões, com base em material que seja completo e que possa auxiliá-los (MORAN, 2015).

Outra preocupação com as metodologias ativas é saber em que momento da aula o professor poderá utilizá-las, fazendo com que o aluno possa ser sujeito autônomo. Masetto (2012) discorre que o professor não pode simplesmente substituir o quadro-negro e o giz por outra forma de ministrar a aula, como PowerPoint ou Datashow, sem haver uma preparação. Antes de se pensar nas

técnicas de ensinar, é preciso pensar no que se deseja que o aluno aprenda; além disso, as técnicas deverão visar estratégias que fortaleçam o papel do professor e o do aluno.

Ademais, uma das preocupações trazidas por Moran (2018) refere-se ao papel do professor, relatando ser mais complexo que o anterior, no qual o professor era somente transmissor. O professor precisa de uma preparação de competências mais amplas além do conhecimento, como saber adaptar-se ao grupo e ao aluno, além de preparação, acompanhamento e avaliação de atividades. Para Moran (2015), as metodologias ativas requerem profissionais mais bem preparados, valorizados, remunerados, e o próprio professor já responde que não é o que vem acontecendo na maioria das instituições. Segundo Perrenoud (2002), o professor, ao utilizar as metodologias ativas, deve assumir um comportamento investigativo acerca de sua prática, pois problemas irão surgir, e ele deve saber analisar as dificuldades encontradas e procurar soluções, e isso não poderá ocorrer sem os saberes.

Por isso as metodologias ativas requerem docentes dotados de conhecimentos e habilidades. Azevedo e Nogueira (2018, p. 4) dispõem que “É imprescindível, portanto, a formação de um docente prático-reflexivo, dotado de conhecimento e habilidades e, principalmente, capaz de refletir sobre a sua prática, que tenha este olhar adequado [...]”. Para as autoras, a importância desse docente reflexivo é fazer com que ele auxilie o estudante a desenvolver uma postura em torno da sua aprendizagem. Sendo assim, as metodologias ativas apresentam alguns desafios a serem superados pelos docentes que ministrarão suas aulas utilizando essa metodologia.

Compreendido o que são as metodologias ativas, surge uma preocupação em saber o papel que o professor bacharel desenvolve nas metodologias ativas e as implicações que essas metodologias podem causar em relação ao professor do Ensino Superior, principalmente para os professores do bacharelado. Com a finalidade de suprir esses questionamentos, na próxima seção são apresentadas a metodologia e as etapas utilizadas para desenvolver a pesquisa e chegar ao resultado pretendido.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção descreve a metodologia que caracteriza a pesquisa, isto é, as etapas de levantamento, seleção e classificação dos artigos científicos, a construção das perguntas que direcionaram esta pesquisa e a forma de análise e interpretação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa básica descritiva. Esse tipo de pesquisa requer do pesquisador informações sobre o que pretende pesquisar e busca descrever com exatidão os acontecimentos de determinada realidade (TRIVINÕS, 2011). A pesquisa é bibliográfica, pois foi concebida a partir de material levantado sobre o assunto, o que permite o aprofundamento do tema:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Gil (2002) discorre que o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica abrange várias etapas que ocorrem de formas sucessivas, quais sejam: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação de problema; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação do texto. A pesquisa tem uma abordagem interpretativa, pois é a partir da análise dos resultados que são proferidas opiniões.

Quanto ao tratamento de dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), é contrária ao pressuposto de modelo único de pesquisa para todas as ciências e busca explicar o porquê das coisas, demonstrando o que convém ser feito, pois os dados a serem analisados valem-se de diferentes abordagens.

3.1.1 Etapas da Pesquisa

A pesquisa realizada desenvolveu-se em várias etapas que serão aqui apresentadas, sempre direcionadas a responder a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos. Neste momento cumpre retomar o problema de pesquisa: o que os artigos científicos abordam sobre o papel do professor bacharel nas metodologias ativas e quais as suas implicações para a formação docente?

Considerando a problemática da pesquisa, como já dito na Introdução, o objetivo geral dela foi a busca em compreender o papel dos professores bacharéis nas metodologias ativas por meio de artigos científicos, compreendendo o período de 2017 a 2019, e as suas implicações para a formação docente. Já os objetivos específicos buscaram entender a formação docente dos professores bacharéis e as metodologias ativas no Ensino Superior; levantando os artigos científicos que tenham essas metodologias ativas no Ensino Superior como tema, excluindo os que tratavam de licenciatura; identificar, nesse material, o papel do professor bacharel nas metodologias ativas e as implicações desse papel para a formação docente; e, por fim, discutir e refletir sobre os resultados obtidos.

Sendo assim, com a finalidade de responder os objetivos geral e específicos mencionados, traçou-se um caminho metodológico para a concretização deste estudo. Primeiramente, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, discutiu-se qual seria o material utilizado – livros, artigos, dissertações e revistas, entre outros. Em observância ao tema e à quantidade de artigos publicados nas bases de dados digitais todos os dias, optou-se por pesquisar artigos científicos, descartando-se a utilização de livros, teses e dissertações.

Para realizar as buscas e seleção do material em banco de dados, delimitou-se a utilização das seguintes palavras-chave: “metodologias ativas” e “Ensino Superior”. Como critérios de inclusão, definiu-se levantar somente artigos científicos nacionais em português, que abordassem metodologias ativas e o Ensino Superior, com recorte temporal de 2017 a 2019, entretanto, caso algum artigo mencionasse sobre as metodologias ativas e o papel do professor, mesmo não especificando o ensino superior também seria analisado. O critério de exclusão adotado foi descartar os artigos científicos que se referiam à licenciatura, Ensino Básico, Ensino Médio ou que não estivessem dentro do recorte temporal definido (2017 a 2019).

Após a delimitação sobre o material que seria utilizado para revisão bibliográfica, definição das palavras-chave, critérios de inclusão e exclusão, decidiu-se em qual base de dados seriam coletados os artigos para a pesquisa. Em princípio realizou-se uma tentativa de buscas na base de dados da *SciELO – Scientific Electronic Library Online*; entretanto, ao utilizar as palavras-chave acima mencionadas, foram encontrados apenas oito artigos, sendo que a maioria era da área da saúde. Por isso, optou-se em não utilizar a base de dados da *SciELO* e utilizar outra base de dados que disponibilizasse um maior número de artigos publicados sobre o assunto e que abordasse várias áreas da graduação.

A base de dados escolhida para o levantamento dos artigos científicos foi o *Google Acadêmico*, por reunir várias fontes em um mesmo local e conter uma vasta publicação de material para pesquisa. Como o *Google Acadêmico* abrange muitas publicações de materiais, delimitou-se utilizar as primeiras cinco páginas de publicações. Para realizar a pesquisa no banco de dados, foram aplicados os descritores mencionados a seguir: “metodologias ativas” e “Ensino Superior”, com período específico de 2017 a 2019, e incluindo as marcações de “classificar por relevância” e “pesquisar páginas somente em português”, sendo desmarcados os campos de seleção da base de dados “incluir patentes” e “incluir citações”. A busca foi realizada em setembro de 2019. Foram encontrados cinquenta artigos agrupados de acordo com os descritores já mencionados, sendo que cada página do *Google Acadêmico* contém dez publicações. A forma de busca realizada no *Google Acadêmico* de acordo com os descritores acima mencionados pesquisa os artigos que foram mais acessados dentro do recorte temporal pesquisado na plataforma.

Realizado o levantamento dos artigos científicos de acordo com os critérios definidos, procedeu-se a análise inicial, a leitura do tema e do resumo de cada artigo, aplicando os critérios de inclusão e exclusão. Após leitura e análise completa e verificação se respondiam aos objetivos das questões norteadoras, restaram 18 dezoitos artigos, desses apenas 8 respondiam as questões norteadoras da pesquisa.

3.1.2 Classificação dos Artigos

Para compreensão da pesquisa, os artigos selecionados foram organizados e classificados de forma sintetizada, composta pela letra “A” e por uma numeração do um ao oito, em ordem cronológica de 2017 a 2019. O Quadro 3 contempla a numeração do artigo, título, último sobrenome do autor, ano e local de publicação.

Quadro 3 – Artigos científicos analisados 2017-2019

Artigos	Título	Autor (es)	Ano	Local de Publicação
A1	Metodologias pedagógicas ativas na educação em saúde	Alves, M. N. T.; Marques, M.; Bezerra, M. M. M.; Landim, J. M. M.	2017	Revista Multidisciplinar e de Psicologia
A2	Metodologias ativas no ensino superior: sala de aula invertida como estratégia pedagógica na catalisação da habilidade de escrita	Pereira, B. G.; Siede, R. O.; Silva, L. S.	2017	Revista International Journal on Active Learning
A3	As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária	Althaus, M. T.; Bagio, V. A.	2017	Revista Docência do Ensino Superior
A4	Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior	Camas, N. P. V.; Brito, G. Da s.	2017	Revista Diálogo Educacional
A5	Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura	Fonseca, S. M.; Mattar Neto, J. A.	2017	Revista EDaPECI
A6	Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista	Santos, J. R. S. Rocha, K. M. da; Baroneza, A. M.; Fernandes, D. R.; Souza, V. V. de; Baroneza, J. E.	2017	Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas
A7	Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial	Lázaro, A. C.; Sato, M. A. V.; Tezani, T. C. R.	2018	Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias

A8	Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior	Duminelli, M. V.; Redivo, T. S.; Bardini, C.; Yamaguchi, C. K.	2019	Brazilian Journal of Development.
-----------	---	--	------	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.3 Construção das Questões Norteadoras da Pesquisa e Forma de Análise e Interpretação

Classificados os artigos, passou-se à fase de organizar a análise dos artigos científicos e criar as questões norteadoras de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. As questões norteadoras foram elaboradas de forma a responder ao objetivo da pesquisa, são elas

- 1) Qual é o papel do professor bacharel nas metodologias ativas?
- 2) Quais são as implicações do papel do professor nas metodologias ativas para a formação docente?

Para a análise foram agrupados os artigos científicos que abordavam o mesmo conteúdo, possibilitando uma melhor visão dos resultados, conforme discorrem Laville e Dionne (1999, p. 227-228):

O pesquisador elabora pouco a pouco a explicação lógica de um fenômeno, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Essa modalidade, que lembra a construção de uma grade aberta, convém particularmente aos estudos de caráter exploratório quando o domínio de investigação não é bem conhecido.

Definidas as questões norteadoras e forma de análise da pesquisa, procedeu-se à leitura completa dos artigos científicos selecionados, apresentando a análise dos dados e os resultados abordados na próxima seção.

4 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção apresenta a análise dos oito artigos científicos selecionados e das questões norteadoras da pesquisa.

4.1 RESULTADOS DAS QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

A análise dos artigos científicos e os resultados foram desenvolvidos de acordo com as questões norteadoras da pesquisa descritas por Laville e Dionne (1999). A primeira questão norteadora da pesquisa buscou observar, nos artigos científicos o papel do professor nas metodologias ativas. Antes de apresentar os resultados e responder a pergunta, compete mencionar que as metodologias ativas, já descritas na subseção 2.4, não são algo novo, conforme alguns estudiosos abordam, sendo objeto de discussões já há alguns anos. De acordo com Valente (2018), os processos de ensino e aprendizagem tendem à utilização de metodologias ativas em decorrência da quantidade de informação disponível nos meios digitais e da facilidade de implantar novas pedagogias. Em decorrência dessa nova abordagem de ensino e aprendizagem, buscou-se identificar, nos artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa, qual é o papel do professor bacharel nas metodologias ativas buscando tecer as considerações a primeira questão norteadora.

Cumprе esclarecer que, embora os oito artigos tenham descrito o papel do professor em seus trabalhos, eles replicam a teoria já descrita sobre o assunto por outros autores e conceituam o papel do professor de uma forma geral. Infelizmente, nenhum artigo descreveu somente sobre o papel do professor bacharel do ensino superior na prática utilizando dados empíricos, descrevendo seus anseios, suas angústias, como ele se encontra diante das metodologias ativas e se ele se encontra preparado para atuar nessa modalidade de ensino e aprendizagem.

Isto posto, compete analisar o que os oito artigos traduzem sobre o papel do professor dos cursos de bacharelado nas metodologias ativas. Alves et al. (2017), artigo A1, descrevem que, nas novas tendências pedagógicas, o professor passa a assumir um papel de mediador, direcionando os alunos para uma transformação política, econômica e social, com a finalidade de superar as dificuldades e amenizar

as desigualdades. Os autores, baseados nos escritos de Pereira (2003), ressaltam, ainda, que nas metodologias ativas o professor é denominado facilitador das experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem. O professor é um facilitador da disciplina, diferente do professor do modelo tradicional. Nesta abordagem, os alunos serão os protagonistas e o professor-facilitador será responsável por direcionar os alunos em busca da compreensão e vivência da metodologia ativa.

Neste sentido, Santos et al. (2017), artigo A6, com base em Borges e Alencar (2014), apontam que a realidade universitária evoluiu e o papel do professor é a mediação na busca da elaboração do conhecimento. Em Duminelli et al. (2019), A8, os autores se utilizam do conceito de Bastos (2006); nesse modelo de aprendizagem, o professor desenvolve seu papel como tutor. Conforme Pereira, Siede e Silva (2017), A2, o professor não é mais o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo o conhecimento construído e desenvolvido a partir do protagonismo do aluno. Apontam que as metodologias ativas têm como principal fundamento a autonomia do discente de Paulo Freire (1999), levando o professor a exercer seu papel não apenas de mediador, mas estimulando os alunos a serem críticos e reflexivos.

Segundo Althaus e Bagio (2017), A3, no ensino tradicional, o processo ativo está no professor; já nas metodologias ativas, o papel do professor é visto como processo de mediação, buscando a construção do conhecimento e não somente a transmissão. O professor, nesse modelo, atua como mediador, sendo aquele que problematiza, faz perguntas, dialoga, intervém, ou seja, aprende ao ensinar. Para os autores, as metodologias ativas não são as únicas ferramentas para a prática pedagógica voltada para a docência universitária, mas podem contribuir para a formação de futuros profissionais, ensinando-os a serem reflexivos, críticos e criativos.

Corroborando a descrição já realizada pelos outros autores, Fonseca e Mattar Neto (2017), A5, com base em autores como Moran (2015), relatam que o professor não ensina mais da maneira tradicional; agora, o seu papel seria o de curador/orientador, auxiliando os alunos, orientando os grupos, a classe ou os alunos individualmente. A mesma afirmação é feita por Lázaro, Sato e Tezani (2018), A7, quando exprimem que o papel do professor é de orientador, consultor e facilitador. Os autores se apoiam nos estudos de Masetto (2012) e, para eles, as

metodologias ativas alteram o perfil do professor conservador, transmissor de ideias e passa a requerer novas atitudes e conhecimentos.

Para Camas e Brito (2017), A4, as metodologias ativas apresentam a competência pedagógica do professor na concepção e gestão do currículo não apenas como dador de ementas superadas pelo tempo e outras questões. Menciona que no pensar do professor a metodologia deve dar condições para a mediação.

Outrossim, esses oito artigos científicos definem o papel do professor como mediador, facilitador, tutor, curador entre outras denominações. O professor, nas metodologias ativas, não é mais o centro do processo de ensino e aprendizagem, passando a ser dos alunos os conhecimentos a serem construídos e desenvolvidos.

As descrições relatadas nos artigos científicos corroboraram com Berbel (2011), Moran (2015) e Valente (2018), quando afirmam que o papel do professor nas metodologias ativas passa a ser de mediador, facilitador, curador e orientador da aprendizagem dos alunos. Conforme pode ser observado, são inúmeras as descrições utilizadas para caracterizar o papel do professor nas metodologias ativas, sendo que esses artigos ainda relatam que essas metodologias aproximam mais os professores dos alunos.

Além de buscar identificar o papel do professor nas metodologias ativas, outra questão que norteou esta pesquisa foi identificar quais as implicações do papel do professor nas metodologias ativas para a formação docente nos artigos científicos levantados.

Ao analisar os oito artigos em busca de identificar se eles retratavam algum tipo de implicação para o papel do professor relacionado às metodologias ativas, verificou-se que faziam apenas considerações a respeito das metodologias ativas relacionadas à formação do professor. Dos oito artigos analisados, quatro artigos mencionaram metodologias ativas e a formação docente. Importante ressaltar que somente o artigo classificado como “A4” apresentou a pesquisa realizada sobre a formação continuada na ação pedagógica e a utilização de metodologias ativas na prática. Os outros artigos A1, A2, A7 abordaram o assunto de forma sucinta.

Alves et al. (2017), artigo A1, nas considerações finais de seu artigo apontam que as metodologias ativas são ferramentas inovadoras na formação docente crítico-reflexiva, e por isso os docentes necessitam de capacitações continuadas no exercício da prática reflexiva para que possam estimular nos alunos o exercício de perguntas de partida. Os autores discorrem que as experiências vivenciadas com as

metodologias ativas e que foram demonstradas no artigo retrata uma proposta pedagógica de grande valia e que possibilitara alunos e professores em reorganizar e a repensar suas práticas pedagógicas. Já Pereira, Siede e Silva (2017), A2, ao tecer as considerações finais em sua pesquisa que relata que as metodologias ativas é uma metodologia de possibilidade eficaz e capaz dentro de um contexto de sala de aula. E que essas metodologias ativas se tornam convidativas a partir do momento que se propõe ao professor uma postura crítica e reflexiva referente à sua prática desenvolvida em sala de aula.

Dentre os artigos analisados, pode-se destacar a pesquisa de Camas e Brito (2017, p. 311-312), artigo A4, que teve como questão norteadora averiguar se “os professores universitários entendem o processo de formação continuada na ação pedagógica que motive o uso de metodologias ativas na prática”. As autoras realizaram um estudo com 49 professores de uma Universidade Federal do Paraná que estavam matriculados no curso de Formação Continuada de Metodologias de Ensino Superior, sendo que dezenove professores não responderam à pesquisa.

Camas e Brito (2017) concluíram que é preciso repensar a formação de mestres e doutores para exercer a docência no Ensino Superior, e que no saber específico de cada professor em sua área estes são competentes; entretanto, para ser docente, é preciso formação específica, que seria a prática pedagógica. As autoras ainda relatam que, ao analisar o posicionamento dos professores sobre a compreensão de novas metodologias para seu fazer pedagógico, verificou-se que, mesmo existindo uma vasta gama de materiais científicos a respeito da formação docente, como metodologias e avaliações, se o professor não é da área pedagógica, dificilmente ele terá acesso a esses textos ou irá procurar por eles

De acordo com Lázaro, Sato e Tezani (2018, p. 9), A7, a mudança no papel do professor, denominado orientador, facilitador e responsável pela aprendizagem ativa do aluno, gera insegurança, pois os professores necessitam mudar e repensar o seu papel em sala de aula. Segundo os autores, os professores necessitam passar por uma “literacia digital”,⁴ com a finalidade de compreender qual a melhor tecnologia e a melhor técnica para utilizar nas aulas.

A partir dessas afirmações, pode-se identificar que os professores, para atuarem nas metodologias ativas, devem ser críticos, ser reflexivos, precisão de

⁴ Literacia digital: “trata da capacidade de acessar, analisar, compreender, utilizar e avaliar de modo crítico as TDIC” (ALVES, 2014, p. 2747).

formação na prática pedagógica, de capacitação na prática reflexiva, de competências mais amplas, de habilidades, de conhecimento do conteúdo disciplinar e de tecnologias. Essas questões retomam os dizeres de Zabala (2004), Nez e Silva (2010), Masetto (2012), Almeida e Pimenta (2014), Pavão e Castro (2016) e Gil (2018), sobre a formação pedagógica do professor do Ensino Superior.

Com base nos artigos analisados, percebeu-se que as metodologias ativas requerem mudanças dos professores do Ensino Superior quanto ao seu papel e quanto à sua formação docente. Raras são as pesquisas que abordam o assunto na prática. É preciso repensar em cursos de formação continuada para a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior, conforme relatam Masetto e Gaeta (2015), e em desenvolver pesquisas sobre o tema voltado para os professores bacharéis, pois o assunto ainda está em aberto.

4.2 DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos por meio dos artigos científicos, podem ser tecidos questionamentos e discussões, com relação à definição de qual seria o papel do professor bacharel nas metodologias ativas. As respostas dos artigos apontaram que o papel do professor nos cursos do bacharelado nas metodologias ativas passa a ser de mediador, facilitador, orientador, consultor, tutor e curador. Nesse modelo de aprendizagem, o papel do professor é auxiliar e acompanhar os alunos no seu próprio processo de conhecimento. Entretanto, os artigos científicos, quando descreveram o papel do professor nas metodologias ativas, não efetuaram pesquisas com dados empíricos, somente replicaram os escritos de outros autores sobre o assunto.

Além disso, sobre as implicações das metodologias no papel do professor para a formação docente, os resultados dos artigos apontam várias implicações, dentre elas, a de que o professor precisa ser crítico, reflexivo, mediador, entender de tecnologias, saber como abordar as diversas estratégias de ensino e como irá transmitir o conteúdo para seus alunos, além da ausência de formação continuada para a prática pedagógica.

Não se pode afirmar que as metodologias ativas não são importantes para os professores e para os alunos, mas o que deve-se pensar é que, antes de implantar

qualquer metodologia, deve-se olhar a formação pedagógica dos professores bacharéis e não tentar implantar um método de ensino sem que esses professores estejam preparados e sem que esse método seja objeto de pesquisa e investigação. Segundo Pischetola e Miranda (2019), as metodologias ativas podem até se estabelecer como inspiradoras e instigantes, indicando novos caminhos pedagógicos; mas, para que isso aconteça, seria necessário inserir essa metodologia na educação por meio de uma perspectiva crítica e reflexiva e que considerasse a complexidade dos processos pedagógicos e educacionais.

A imposição de metodologias para os professores bacharéis acaba retirando a sua autonomia como docente e prejudica a profissionalização da docência. Segundo Lovato et al. (2018), cada professor deveria escolher qual o melhor método a ser aplicado em sala de aula, levando em consideração suas necessidades, a própria sala de aula, a área curricular, a atividade a ser trabalhada, além de compreender o que melhor se adapta a esse conjunto.

Conforme abordado na primeira seção, os professores bacharéis, quando ingressam no Ensino Superior, exercem a docência com base nos saberes experienciais, reproduzindo a trajetória de seus professores e o método que julgavam ser o mais correto na sua formação (PINTO; OLIVEIRA, 2012). Para Álvares (2006, p. 38), o professor universitário deve dar à sua formação pedagógica a mesma relevância que atribui aos conhecimentos específicos da matéria que leciona, pois a “sua prática docente abrange outros elementos além desses conhecimentos específicos, envolve uma visão de educação, de homem, de mundo e, ainda, o conhecimento sobre as diversas metodologias de ensino”. O professor bacharel precisa ter consciência da importância da sua formação para o exercício da docência.

Resta claro que alguns professores bacharéis que exercem a docência no Ensino Superior podem não estar preocupados com a formação pedagógica, pois não exerce somente a profissão de professor, o que acaba contribuindo para a precarização da docência. De acordo com Behrens (2002), existe uma categoria de professores que dedica à universidade apenas algumas horas por semana, pois exerce outra profissão, como: médicos, advogados, engenheiros, psicólogos, entre outros. Esses professores lecionam com base em sua experiência profissional e são muito queridos pelos alunos, pois apresentam casos práticos da profissão para a sala de aula. Entretanto, esses professores se tornam um problema, pois não

possuem formação pedagógica, não têm compromisso político e social e não têm tempo para os alunos nem para a instituição.

Ademais, Pimenta e Anastasiou (2014) alertam que existem profissionais que somente se tornaram professores por conta de desemprego em sua área de formação. Todos esses levantamentos prejudicam a docência no Ensino Superior. Conforme Teixeira e Zafalon (2005), as IES precisam compreender que, para ser professor universitário são necessários conhecimentos e habilidades pedagógicas, podendo a IES promover cursos de capacitação docente. Ademais, é preciso uma exigência de preparação dos professores universitários.

Além da formação pedagógica, ressalta-se a importância dos saberes docentes para a atuação e a formação do professor. Os saberes não se reduzem somente a uma transmissão do conhecimento, mas engloba vários saberes que auxiliam o professor no exercício da docência. Destacamos, na segunda seção (cf. subseção 2.1), a importância dos saberes e a classificação de cada autor, iniciando por Tardif (2014), que classifica os saberes em: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Gauthier et al. (2013) os classificam em: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, e Pimenta (2012) classifica em: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Conforme Tardif (2014), o único saber que o professor bacharel domina são os experienciais, que constituem o exercício da sua profissão; os demais saberes são constituídos por outros fatores, que não estão diretamente ligados ao docente.

Ressalta-se que, embora o saber específico e o saber pedagógico sejam essenciais para o exercício da docência do professor bacharel, para ser professor bacharel é necessária a formação pedagógica, pois, no saber específico, os professores bacharéis são competentes, mas são desprovidos da prática pedagógica, ou seja, do caminho de como ensinar.

Por fim, diante dos resultados apresentados em relação às metodologias ativas e à forma que são impostas ao exercício da docência, ainda falta mais investigação e aprofundamento sobre o assunto. A forma como essas metodologias acabam sendo propostas por algumas instituições privadas podem retirar do professor a sua autonomia e, daqui alguns anos, poderá acabar retirando a sua profissão ou contribuindo para a desprofissionalização docente. Não podemos avançar no ensino enquanto não aprendermos o básico; não adianta falar em

ressignificação das práticas docentes com novas estratégias de ensino se a grande maioria dos professores bacharéis nunca obteve formação sobre essa prática, ou seja, não possui sequer a formação pedagógica.

Ademais, compreendemos que o ensino precisa avançar, o professor pode ser o mediador, mas de uma forma que ele não perca a sua autonomia em sala de aula. E antes da implantação de qualquer estratégia de ensino e aprendizagem, é preciso desenvolver pesquisas sobre o assunto e investir na formação pedagógica dos professores bacharéis, discutindo e refletindo sobre os saberes que envolvem a profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência no Ensino Superior, conforme apresentada nesta dissertação, necessita de muitos estudos e pesquisas em suas áreas, principalmente quando se trata da formação do professor e da abordagem de métodos de ensino. O objetivo geral proposto na pesquisa foi o de compreender o papel dos professores bacharéis nas metodologias ativas e as suas implicações para a formação docente. Para isso, foram analisados artigos científicos publicados no período de 2017 a 2019. Para embasar a análise, na primeira seção, foi feita uma introdução ao tema; na segunda seção, discorreu-se sobre a formação do professor bacharel no Ensino Superior e as metodologias ativas.

Após a compreensão do que são as metodologias ativas, foi realizado o levantamento e classificação dos artigos científicos, dos quais atendiam aos critérios estipulados. Foram analisados de acordo com as questões norteadoras: Qual é o papel do professor bacharel nas metodologias ativas? Quais são as implicações do papel do professor nas metodologias ativas para a formação docente? A partir dos resultados obtidos por meio dos oito artigos, na primeira questão, foi possível observar que o papel do professor bacharel nas metodologias ativas, é descrito de diferentes formas, tais como: mediador, facilitador, tutor, orientador, e curador. O professor sai de seu papel de transmissor de conteúdos e passa a mediar o processo de ensino e de aprendizagem, de modo que o aluno torna-se protagonista de seu aprendizado. O papel do professor nas metodologias ativas requer novas atitudes e conhecimentos e tem a finalidade de contribuir com a formação de alunos críticos, reflexivos.

Com relação às implicações para a formação do professor, os artigos A1, A2, A4 e A7, abordaram a falta de formação pedagógica, curricular, econômica, de formação continuada. Esses quatro artigos relatam que o papel do professor precisa ser crítico, reflexivo, sendo necessária uma maior preparação por parte dos professores no desenvolvimento de competências e habilidades. Conforme já mencionado, grande parte dos professores bacharéis do Ensino Superior não possui formação pedagógica, havendo uma carência nessa formação. Apesar disso, as instituições de Ensino Superior privadas estão implantando e exigindo dos professores que eles desenvolvam com os alunos novas estratégias de ensino e

aprendizagem, métodos que o próprio professor não sabe como aplicar, pela falta da formação pedagógica.

Concluído os resultados, pode-se asseverar que para trabalhar com as metodologias ativas, o professor bacharel precisa ser crítico, reflexivo, mediador, orientador, precisa ter competência para utilizar as tecnologias, saber como abordar as diversas estratégias de ensino e o modo como irá desenvolver o conteúdo para que o aluno construa o conhecimento. Observou-se que a metodologia ativa traz uma série de exigências para o professor; por isso, antes de serem implantadas novas estratégias de ensino e aprendizagem, é preciso realizar pesquisas sobre o tema e investir na formação pedagógica dos professores bacharéis, por meio da formação continuada, pois não se pode implantar métodos sem antes testá-los e comprová-los.

Enfim, nesta pesquisa constatou-se que faz-se necessário ter cautela com relação às metodologias ativas, pois há uma reprodução de conceitos acerca do papel do professor, é preciso que se desenvolva mais pesquisas sobre as metodologias ativas na universidade, buscando compreender as implicações dessas metodologias ativas na prática docente do professor bacharel.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária - valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2019.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2342/1440>. Acesso em: 12 set. 2019.

ÁLVARES, V. O. de M. **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ALVES, E. J. Literacia digital de professores: competências e habilidades para o uso das TDIC na docência. *In*: DIDÁTICA e prática de ensino na relação com a escola. EDUECE, Livro 1, p. 2746-2758, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/314-%20LITERACIA%20DIGITAL%20DE%20PROFESSORES%20COMPET%C3%8ANCIA%20E%20HABILIDADES%20PARA%20O%20USO%20DAS%20TDIC%20NA%20DOC%C3%8ANCIA.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ALVES, M. N. T.; MARQUES, M.; BEZERRA, M. M. M.; LANDIM, J. M. M. Metodologias pedagógicas ativas na educação em saúde. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, Supl. 2. p. 112-125, jan. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/659/927>. Acesso em: 12 set. 2019.

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.

_____. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para Saúde**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 19-34, jun. 2014.

ARAUJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 27 jul. de 2019.

AZEVEDO, L. V. V. de; NOGUEIRA, T. de F. Metodologias ativas: saberes representações e implicações para a sala de aula de língua inglesa. **Revista CBTECLE**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/140/pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. **Educação e Medicina**, 24 fev. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002. p. 57-68.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

CAMAS, N. P. V.; BRITO, G. da S.; Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01>. Acesso em: 13 set. 2019.

COSTA, S. M. M. B. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de Professores do IFMT/Rondonópolis**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

CUNHA, M. I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 13-29.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DEBALD, B. S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel, PR. (Comunicação Oral).

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

DUMINELLI, M. V.; REDIVO, T. S.; BARDINI, C.; YAMAGUCHI, C. K. Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 5, p. 3965-3980, abr. 2019. Disponível em: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/1570/1449>. Acesso em: 12 set. 2019.

FARIAS, C. M. L.; CARVALHO, R. B. de. Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 179, p. 37-43, abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28532>. Acesso em: 18 set. 2019.

FONSECA, M.; MATTAR NETO, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 2, p. 185-197, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509/pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2018.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220>. Acesso em: 22 jul. 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÁZARO, A. C.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234/282>. Acesso em: 12 set. 2019.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B. da; LORETO, E. L. da. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em: 13 set. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 113-173.

_____. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37099/26724>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____.; GAETA, C. Docência com profissionalidade no ensino superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium**, Ituiutaba, v. 4, Spec. Is. 1, p. 299-310, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23445>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 4-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550/1385>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Revista Em Aberto**, v. 32, n. 106, p. 45-57, set./dez. 2019. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4434/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: UEPG Foca Foto, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S.; BIANCHINI, L. G. B.; OLIVEIRA JUNIOR, I. B. de; SANTOS, A. R. dos; SILVA, S. F. K. da (Org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NEZ, E. de; SILVA, V. do N. A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior. **Revista da Faculdade de Educação**, a. 8, n. 14, p. 35-54, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_14/artigo_14/35_54.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, a. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PAVÃO, A. C.; CASTRO, C. R. A Formação continuada no ensino superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. *In*: MELLO, I. C. (Org.). **A formação docente para o ensino superior**. Cuiabá: EdUFMT; Sustentável, 2016. p. 14-27.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, set./out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n5/17825.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

PEREIRA, B. G.; SIEDE, R. O.; SILVA, L. S. Metodologias ativas no ensino superior: sala de aula invertida como estratégia pedagógica na catalisação da habilidade de escrita. **Revista International Journal on Active Learning**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 13-21, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisuam.edu.br/index.php/ijal/article/view/78/19>. Acesso em: 12 set. 2019.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. **D. As competências para ensinar no século XXI**. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

_____.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, D. P.; OLIVEIRA, V. F. de. Reflexões sobre a prática do engenheiro-professor. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE, 40., 2012, Belém, 2012. **Anais...** Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/observatorioengenharia/files/2012/01/Danilo-Vanderli.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5822/47965983>. Acesso em: 15 dez. 2019.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, M. T. D.; GONÇALVES, T. V. O. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 991-1006, 2018.

SANTOS, J.; ROCHA, K. M. da; BARONEZA, A. M.; FERNANDES, D. R.; SOUZA, V. V. de; BARONEZA, J. E. Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 38, n. 1, p. 117-128, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/28205>. Acesso em: 18 out. 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SOARES, R. S.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, G.; ZAFALON, Z. R. **Análise crítica do ensino superior brasileiro**. 2005. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/15290/1/---%20SER%20PROFESSOR%20UNIVERSIT%C3%81RIO%20-%20An%C3%A1lise%20cr%C3%ADtica%20do%20ensino%20superior%20brasileiro.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO -Humanas e Sociais**, Teresópolis, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014a.

_____. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, ed. esp., p. 79-97, dez. 2014b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/B/BACICH_Lilian/Metodologias_Ativas_Educacao_Inovadora/Lib/Amostra.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

_____.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. A. **Competências docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. 2. ed. Madrid: Narcea, 2006.