

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSA WIEBUSCH

**METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRESSA WIEBUSCH

**METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre
2020

ANDRESSA WIEBUSCH

**METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valderéz Marina do Rosário Lima

Porto Alegre
2020

Ficha Catalográfica

W642m Wiebusch, Andressa

Metodologias ativas : reflexões e caminhos possíveis entre concepções e estratégias pedagógicas no Ensino Superior / Andressa Wiebusch. – 2020.
324.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima.

1. Metodologias Ativas. 2. Ensino Superior. 3. Docência Universitária. 4. Estratégias Pedagógicas. 5. Processos de Ensino e de Aprendizagem. I. Lima, Valderez Marina do Rosário. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

ANDRESSA WIEBUSCH

**METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 15 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima (PUCRS)
Orientadora



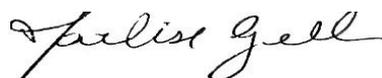
Prof. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff (PUCRS)



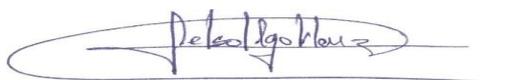
Prof. Dr. José Manuel Moran (USP)



Prof. Dra. Lilian Cassia Bacich Martins (PUCSP)



Prof. Dra. Marlise Geller (ULBRA)



Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)

Porto Alegre
2020

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de caminhos, são os diferentes percursos que contribuem para o nosso crescimento como pessoa e profissional. Esta tese é o resultado de um caminho repleto de desafios e aprendizagens, ao longo do qual, muitas pessoas estiveram comigo desde sempre, algumas, se juntaram em distintos momentos, enquanto outras estiveram presentes em meu coração, minha gratidão.

A minha mãe, Profa. Dra. Eloisa Maria Wiebusch, pessoa inigualável, minha companheira de vida, de sonhos, de estudos e viagens. Exemplo de mulher e de profissional. Um ser humano que me inspira, motiva e fortalece.

Aos meus familiares, por acolherem minhas ausências com amorosidade e incentivo para formação.

A orientadora Profa. Dra. Valderéz Maria do Rosário Lima, pelo fortalecimento da minha autonomia como investigadora.

Ao co-orientador do Doutorado Sanduíche, Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso, da Universidade de Santiago de Compostela - Espanha, pelas indicações teóricas e leituras partilhadas, para aprofundamento do estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pelo compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens, ao longo do doutorado.

A Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória, que acreditou no meu potencial, me deu apoio e me fez acreditar que era possível concluir esse curso. Foi uma presença carinhosa, amiga e que contribuiu muito na minha vida acadêmica. Gratidão!

As professoras e os estudantes que participaram desta investigação, muito obrigada pela valiosa colaboração e pelas aprendizagens, vocês foram parceiros imprescindíveis.

Aos professores da banca examinadora de defesa de Tese que gentilmente aceitaram o convite, vocês fizeram excelentes contribuições e partilharam seus saberes comigo neste momento tão importante, a conclusão do Doutorado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 ("This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001").

RESUMO

Este estudo buscou compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas, que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior. O referencial teórico tem como principais autores Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015), Berbel (2011), Freire (1975, 1980, 1982, 1983, 1996, 1998, 2001), Horn e Staker (2015), Moran (2015, 2018, 2019), Zabalza (2003, 2004, 2008, 2009, 2010, 2015) e entre outros. A pesquisa teve a abordagem qualitativa e desenvolvida, por meio de um estudo de caso na sala de aula de duas professoras e os respectivos estudantes das turmas, de dois cursos de graduação/bacharelado da área da computação, de uma universidade privada, localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Para a coleta de dados, realizamos: observações e registros em diários de aula, questionários e entrevistas. No processo de análise, com base na Análise Textual Discursiva (ATD), emergiram três categorias, ensino dialógico: a perspectiva do professor; aprendizagem dialógica: a perspectiva do estudante e universidade dialógica: articulações entre a formação docente e o desenvolvimento acadêmico, que foram constituídas por subcategorias. Como principais resultados, evidenciamos que as professoras ao utilizarem as metodologias ativas, atuam com um vetor epistemológico marcado pela intencionalidade, empatia e as relações interpessoais, desenvolvendo estratégias didático-pedagógicas e também pelo papel de mediador dos processos que envolvem o ensinar e o aprender, com foco na problematização, na aprendizagem autônoma e no protagonismo do estudante. Nesta perspectiva, a inserção de problemas reais no ensino universitário e a subsequente busca de soluções, por meio do trabalho em grupo, permite que os acadêmicos possam aprender e compartilhar os saberes com os pares. Também evidenciamos a necessidade da universidade constituir-se dialógica nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que o diálogo precisa estar presente em todos os tempos e espaços, no currículo e nas disciplinas, envolvendo a transdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento, considerando o *lôcus* de formação e a transformação permanente, tanto para o professor, quanto para o estudante e a universidade.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas. Ensino Superior. Docência Universitária. Estratégias Pedagógicas. Processos de Ensino e de Aprendizagem.

ABSTRACT

This study sought to understand how pedagogical strategies are constituted, which guide the methodologies active in Higher Education. The main theoretical framework has Bacich; Tanzi Neto and Trevisani (2015), Berbel (2011), Freire (1975, 1980, 1982, 1983, 1996, 1998, 2001), Horn and Staker (2015), Moran (2000, 2015, 2018, 2019), Zabalza (2003, 2004, 2008, 2009, 2010, 2015) and among others. The research had a qualitative approach, and developed, through a case study in the classroom of two teachers and the respective students of the classes, of two Undergraduate/Bachelor's Courses in the area of computing, of a Private University, located in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. For data collection, we performed: observations and records in class diaries, questionnaires and interviews. In the analysis process, based on Discursive Textual Analysis (ATD), three categories emerged, dialogical teaching: the perspective of the teacher; dialogical learning: the perspective of the student and dialogical university: articulations between teacher education and academic development, which were constituted by subcategories. As main results, we show that teachers, when using active methodologies, act with an epistemological vector marked by intentionality, empathy and interpersonal relationships, developing didactic-pedagogical strategies and also by the role of mediator of the processes that involve teaching and learning, focusing on problematization, autonomous learning and student protagonism. In this perspective, the insertion of real problems in university education and the subsequent search for solutions, through group work, allows students to learn and share knowledge with peers. We also highlighted the need for the university to be dialogical in the teaching and learning processes. In this sense, we understand that dialogue needs to be present in all times and spaces, in the curriculum and in the disciplines, involving the transdisciplinarity between the different areas of knowledge, considering the *locus* of formation and the permanent transformation, both for the teacher, as for the student and the university.

Keywords: Active Methodologies. Higher Education. University Teaching. Pedagogical Strategies. Teaching and Learning Processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminhos.....	17
Figura 2 - Site do banco de dados do Brasil.....	30
Figura 3 - Site do banco de dados da Espanha	39
Figura 4 - Representação da sala de aula	106
Figura 5 - Representação da rotação por estações	113
Figura 6 - Representação da rotação individual.....	115
Figura 7 - Representação da sala de aula invertida.....	116
Figura 8 - Representação da aprendizagem baseada em problemas.....	118
Figura 9 - Representação da aprendizagem baseada em projetos.....	120
Figura 10 - Representação da aprendizagem entre pares	121
Figura 11 - Representação da aprendizagem em equipes.....	123
Figura 12 - Representação da gamificação.....	124
Figura 13 - Representados do estudo de caso.....	125
Figura 14 - Representação do design thinking.....	127
Figura 15 - Representação da pesquisa	134
Figura 16 - Representação dos instrumentos para coleta de dados	137
Figura 17 - Representação da análise textual discursiva	143
Figura 18 - A vida é feita de caminhos	289

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participantes da turma A	148
Gráfico 2 - Participantes da turma B.....	148
Gráfico 3 - Ano de ingresso no curso.....	149
Gráfico 4 - Semestre atual do curso.....	149
Gráfico 5 - Ano de ingresso no curso.....	151
Gráfico 6 - Semestre atual do curso.....	151
Gráfico 7 - Opinião da turma A.....	153
Gráfico 8 - Opinião da turma B.....	153
Gráfico 9 - Participação da turma A.....	157
Gráfico 10 - Participação da turma B.....	157
Gráfico 11 - Opinião da turma A	160
Gráfico 12 - Opinião da turma B.....	160
Gráfico 13 - Motivação da turma A.....	162
Gráfico 14 - Motivação da turma B	162
Gráfico 15 - Respostas da turma A	164
Gráfico 16 - Respostas da turma B	164
Gráfico 17 - Interação da turma A	165
Gráfico 18 - Interação da turma B.....	165
Gráfico 19 - Relacionamento da turma A.....	166
Gráfico 20 - Relacionamento da turma B.....	166
Gráfico 21 - Ensino e avaliação, turma A.....	169
Gráfico 22 - Ensino e avaliação, turma B.....	169
Gráfico 23 - Trabalhos na turma A.....	171
Gráfico 24 - Trabalhos na turma B.....	171
Gráfico 25 - Dinâmica da aula turma A.....	173
Gráfico 26 - Dinâmica da aula, turma B.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de qualidade no ensino da graduação	54
Quadro 2 - Indicadores de qualidade no ensino da graduação	55
Quadro 3 - Representação da pesquisa.....	131
Quadro 4 - Dados das professoras participantes do estudo	136
Quadro 5 - Dados dos estudantes participantes do estudo.....	136
Quadro 6 - Síntese dos instrumentos para coleta de dados	138
Quadro 7 - Síntese dos dados obtidos no processo de análise	175
Quadro 8 - Problema de pesquisa, objetivos, categorias e subcategorias.....	176
Quadro 9 - Codificação para identificação das unidades de análise	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos encontrados e analisados.....	31
Tabela 2 - Teses encontradas e analisadas.....	40

LISTA DE SIGLAS

AI	Avaliação Institucional
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ACG	Avaliação de Curso de Graduação
ATD	Análise Textual Discursiva
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CEP	Conselho de Ética na Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GPFOPE	Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBL	Problem Based Learning
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação Superior
SIPESQ	Sistema de Pesquisa
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
TBL	Team-Based Learning
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDs	Tecnologias Digitais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNL	Universidad Nacional del Litoral
USC	Universidade de Santiago de Compostela

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	17
1.1	CAMINHOS INTRODUTÓRIOS.....	18
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
1.3	OBJETIVO GERAL.....	20
1.3.1	Objetivos Específicos.....	20
2	CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISADORA.....	22
3	CAMINHOS PERCORRIDOS POR PESQUISADORES: O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	29
3.1	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	30
3.2	BANCO DE DADOS: DIALNET PLUS.....	39
4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	47
4.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CAMINHOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS.....	47
4.2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: OS CAMINHOS DO SER PROFESSOR.....	60
4.2.1	Caminhos para a docência universitária: um diálogo sobre didática, métodos e metodologias de ensino.....	66
4.2.2	As tendências educacionais, o construtivismo e o sociointeracionismo.....	70
4.2.3	A docência universitária e as práticas pedagógicas.....	77
4.3	ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: OS CAMINHOS DA VIDA ACADÊMICA.....	87
4.3.1	A motivação, o engajamento e a autonomia do estudante universitário.....	90
4.3.2	Os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas do estudante universitário.....	96
4.4	METODOLOGIAS ATIVAS: OS CAMINHOS PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	103
4.4.1	Avaliação da aprendizagem.....	128
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	131
5.1	ABORDAGEM DE PESQUISA.....	132
5.2	TIPO DE PESQUISA.....	133
5.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	135
5.4	SUJEITOS.....	135
5.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	137
5.5.1	Observação e registro: diários de aula.....	138

5.5.2	Questionário	140
5.5.3	Entrevista	141
5.6	ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	142
5.7	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	145
6	DESCOBERTAS NO CAMINHO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.	147
6.1	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES....	147
6.2	ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES, DOS REGISTROS EM DIÁRIOS DE AULA E DAS ENTREVISTAS.....	175
6.3	ENSINO DIALÓGICO: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR	177
6.3.1	Docência universitária e estratégias pedagógicas	179
6.3.2	Processos de ensino e de aprendizagem.....	189
6.3.3	Sala de aula e relações interpessoais.....	199
6.3.4	Síntese da categoria	209
6.4	APRENDIZAGEM DIALÓGICA: A PERSPECTIVA DO ESTUDANTE	212
6.4.1	Desafios e enfrentamentos dos estudantes	214
6.4.2	Processos de ensino e de aprendizagem.....	221
6.4.3	Aprendizagem colaborativa	229
6.4.4	Síntese da categoria	238
6.5	UNIVERSIDADE DIALÓGICA: ARTICULAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO ACADÊMICO	242
6.5.1	Formação pedagógica do professor universitário e desenvolvimento da formação acadêmica do estudante	243
6.5.2	Currículo e diálogos transdisciplinares em cursos de graduação.....	256
6.5.3	Avaliação no Ensino Superior	268
6.5.4	Síntese da categoria	278
7	FINAL DO PERCURSO: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS	282
	REFERÊNCIAS	290
	APÊNDICE A - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA.....	315
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES.....	316
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES	318
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	319
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS ...	321
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	322

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho eu devo seguir? Isso depende muito de onde você deseja chegar (CARROLL, 2002).

Figura 1 - Caminhos



Fonte: fãs da psicanálise

1.1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar. A estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos. Para nos fazerem parentes do futuro. (COUTO, 2007, p. 35)

Na imagem, uma menina que se vê diante da necessidade de escolher um caminho. Nesse sentido, a ideia é pensar nos desafios pessoais e profissionais, que o pesquisador necessita assumir ao longo do desenvolvimento do estudo. Considerando as possibilidades de diferentes caminhos, foi necessário escolher o rumo a ser seguido, traçar metas, mesmo que, ao percorrê-lo se modificassem frente à multiplicidade de alternativas de uma investigação. Sendo que, uma pesquisa de doutorado, se caracteriza dentre tantos aspectos pelas interrogações que vão surgindo no próprio processo de auto(trans)formação, evocando lembranças, decisões, reações, emoções e sentimentos.

A presente tese faz parte do caminho que venho trilhando na Educação, permeada de dúvidas e inquietações, são elas que nos fazem pesquisar. Compartilho o caminho percorrido e construído neste estudo, como uma estrada possível e iluminada, para novos estudos sobre a temática. A decisão de iniciar um trabalho de investigação nesta área se deve, sobretudo, às experiências enriquecedoras que tive oportunidade de viver na condição de professora e coordenadora pedagógica em Instituições de Ensino, nas quais o trabalho colaborativo e dialógico foram marcas de uma atuação em equipe, que assumia a formação docente permanente na integralidade.

Dessa forma, observando e acompanhando o cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes me deparei com inúmeros professores desejosos de inovar e mudar o fazer pedagógico, mas muitas vezes sem saber que caminho seguir. O perfil dos estudantes do século XXI, o avanço das tecnologias digitais e as exigências do mundo do trabalho na contemporaneidade, são aspectos que contribuem para que as Instituições de Ensino Superior (IES) percebam a necessidade de promover mudanças paradigmáticas e significativas nos currículos, nas metodologias de ensino e na avaliação, como também na reelaboração, tanto dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), documentos que regulam e normatizam o trabalho realizado nas instituições.

A partir destas reflexões, outras estratégias são necessárias para os processos de ensino e de aprendizagem, para que possam realmente contribuir com a construção do conhecimento, com práticas pedagógicas que atendam aos contextos emergentes da formação pessoal e profissional que figuram um papel relevante no cenário educacional. Nesse sentido, a tese tem como foco as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes nas metodologias ativas no Ensino Superior. A discussão vincula-se à forma como professores, estudantes e a Instituição de Ensino Superior percebem a implementação das metodologias ativas e suas repercussões didático-pedagógicas, argumento que sintetiza essa tese.

Nosso estudo entende que as metodologias ativas representam possibilidades pedagógicas que colaboram, para os processos de ensinar e de aprender, conforme evidenciamos nas falas, tanto das duas professoras, quanto dos estudantes. Sendo recorrentes nos depoimentos que fizeram alusão ao protagonismo, à participação e à autonomia discente, bem como à importância do papel do professor como mediador. Assim sendo, os estudantes investigados entendem que o próprio aprendizado está vinculado as relações entre teoria e prática, mediados pela intervenção do professor.

Dessa forma, as professoras são unânimes em defender estratégias - utilizadas em sala de aula caracterizadas por experiências concretas, investigativas e também por aprendizagens, a partir da resolução de problemas, entre os pares, na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa. Sendo assim, consideramos que a relevância acadêmica dessa pesquisa está centrada na possibilidade de ter realizado o estudo, a partir da imersão no cotidiano de professoras e de acadêmicos, os participantes da investigação. As reflexões, inferências e considerações elaboradas, acerca da temática emergiram de situações concretas vividas em sala de aula, com a utilização das metodologias ativas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesta perspectiva, evidenciamos a partir das análises realizadas, que a abordagem metodológica utilizada em sala de aula pode se converter num campo de novas possibilidades e aprendizagens, e também em fonte de reflexão para que professores, estudantes e gestores passem a acreditar cada vez mais em estratégias pedagógicas que promovam a autonomia, o engajamento e a formação integral do estudante. Assim sendo, apresentamos o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Que aspectos pedagógicos norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes no desenvolvimento de metodologias ativas no Ensino Superior?

1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Identificar os elementos didático-pedagógicos que orientam as estratégias da docência universitária, quando são assumidas as metodologias ativas.
- Evidenciar as percepções dos professores e dos estudantes, sobre as estratégias pedagógicas das aulas no Ensino Superior.
- Identificar as estruturas formativas e as estratégias pedagógicas que caracterizam a formação docente e o desenvolvimento acadêmico.

Os caminhos construídos nesta tese são expostos, mediante os capítulos que seguem cuja síntese de cada um está descrita. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução, contendo uma contextualização da temática do estudo, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos para situar o leitor das especificidades da investigação.

No segundo capítulo, contextualizamos a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, como forma de contextualizar o percurso vivido que justifica as escolhas realizadas ao longo da tese de doutoramento, a começar pela própria definição do tema a ser explorado. No terceiro capítulo, ilustramos a exposição do estado de conhecimento, focando nas produções científicas encontradas sobre as metodologias ativas, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações considerado referência no Brasil e Dialnet banco de dados referência na Espanha.

No quarto capítulo, desenvolvemos o referencial teórico, que problematiza e reflete sobre as temáticas: Ensino Superior, docência universitária, estudantes

universitários e processos de ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de metodologias ativas.

No quinto capítulo, delineamos os caminhos metodológicos, identificando o perfil dos sujeitos, o cenário da pesquisa, elencando dados que pudessem compor o modo como o estudo foi realizado. A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, pautada na abordagem naturalística/construtiva, Denzin e Lincoln (2006); Moraes (2018). Dessa forma, isso inclui estar *in loco* no ambiente natural, como forma de poder interpretar, teorizar os fatos e a realidade dos sujeitos, bem como o contexto, no qual a investigação foi realizada: uma universidade privada, tendo como participantes duas professoras, duas turmas de estudantes e posteriormente dez estudantes de dois cursos de graduação bacharelado da área da informática. Os instrumentos para coleta de dados foram observações, com registros em diários de aula, questionários e entrevistas. Posteriormente, apresentamos o método de análise dos dados, a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011), que consiste em um ciclo constante de desconstrução e reconstrução, permitindo novas compreensões do objeto de estudo, uma vez que é composta por um movimento interpretativo.

No sexto capítulo, realizamos a análise, primeiramente do questionário aplicado nas duas turmas, em que os estudantes responderam questões objetivas e dissertativas, sobre as aulas, as metodologias de ensino e as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras. Após, apresentamos os resultados advindos dos diálogos entre as teorias analisadas, as práticas pedagógicas observadas, os registros elaborados ao longo das observações e as entrevistas realizadas, que emergiram em categorias e subcategorias, com as compreensões tecidas pela investigadora, a partir do rigor metodológico que pautou a escrita e a elaboração do estudo.

Por fim, o sétimo capítulo denominado final do percurso: possibilidades de novos caminhos, retomamos as intenções da pesquisa, relacionando-as com o objetivo geral, bem como apresentamos as descobertas oriundas da investigação e possíveis caminhos para o ensinar e o aprender no Ensino Superior.

2 CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISADORA

Quantos caminhos trilhados. E outros deixados pra chegar aqui. Quantas histórias vividas, memórias que a vida guardou só pra si. (TREVISOL, 2013)

Os caminhos trilhados em cada ciclo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional foram compondo a construção da minha¹ história de vida, as narrativas que seguem revelam o percurso percorrido. Desde pequena vivi cercada de livros, cadernos, lápis e canetas. Na minha infância, uma das brincadeiras preferidas era “escolinha”, na qual eu era a professora e tinha os estudantes imaginários com seus respectivos cadernos de atividades. Talvez o desejo por essa brincadeira tenha surgido por ser filha de professora, por acompanhar o envolvimento e o comprometimento da minha mãe durante seu cotidiano profissional.

Em 1994, com quatro anos de idade, iniciei meus estudos em uma pré-escola da rede pública com muitas expectativas, querendo aprender, ensinar e fazer novas amizades. Eu já estava alfabetizada, gostava de compartilhar meus conhecimentos com os colegas nas atividades propostas. Na minha vida, a escola sempre foi um espaço e tempo de aprendizagens, de construção de conhecimento, de aprender a conviver na coletividade e de respeitar as diferenças. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, iniciei a tão esperada 1ª série, em uma escola municipal. Foram muitas aprendizagens e a professora marcou minha trajetória de uma forma positiva e significativa. Na 2ª série, por escolha dos meus pais, comecei a estudar em uma escola particular e lá permaneci estudando até o 1º ano do Ensino Médio.

Após concluir o 1º ano desta etapa, fiz a escolha pelo Curso Normal, o Magistério, em virtude do desejo de ser professora e troquei de escola para poder realizar o 2º e o 3º anos do Ensino Médio concomitantemente com o Curso Normal. Durante o Curso, no qual preparava-nos para ensinar crianças, as observações, as inserções em sala de aula e os estágios nas escolas me fizeram “olhar” para estes espaços, como se já fosse uma professora. Identificação total com a profissão! Realizei o estágio supervisionado, em uma escola pública, com uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, momento em que vivenciei a docência na condição de professora iniciante, e que representou inúmeros aprendizados, com os

¹ Escrita na primeira pessoa do singular por ser referência à trajetória da pesquisadora.

estudantes e os professores, como também, com a dinâmica organizacional de uma escola.

No ano de 2009, em janeiro fiz o processo seletivo para o ingresso na Educação Superior, sendo aprovada no vestibular, para o curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em março, iniciei a tão sonhada graduação nesta Instituição de Ensino Superior (IES), com o desejo de me tornar professora/pedagoga. Ao longo do curso, identifiquei a relevância da formação inicial e continuada do professor e diante de muitas inquietações, no início do curso busquei a inserção no grupo de pesquisa intitulado “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social” para realizar estudos teóricos.

De 2010 até 2012, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para complementar minha formação, consolidando a teoria do curso com experiências práticas. Foi muito significativo, atuar nas escolas do sistema de ensino público estadual e municipal de Santa Maria - RS com realidades distintas e com estudantes que precisavam de um olhar sensível para os processos de aprendizagem. Por meio dessas experiências vivenciadas nos diferentes contextos escolares, comecei a participar de eventos da área da educação, seminários, congressos e palestras e a iniciação científica, com a escrita de artigos sobre o PIBID nas escolas, visando o compartilhamento de saberes e de práticas pedagógicas.

Também em 2012, comecei a participar do Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE), para aprofundar as leituras, acerca da formação de professores no contexto da Educação Básica e Superior. As discussões sobre o professor, a formação e a aprendizagem docente, nesses contextos, foram de suma relevância, para uma estudante que estava no último ano de graduação. As vivências como participante e bolsista de iniciação científica permitiram-me construir e reconstruir conhecimentos, acerca do ser professor. Dessa forma, a partir de indagações sobre a aprendizagem docente, ao buscar compreender como se aprende a ser professor, surgiu o interesse em realizar o trabalho de conclusão de curso com as acadêmicas do Curso de Pedagogia, que estavam em formação inicial. Com essa pesquisa, evidenciei a importância da autoformação discente e do engajamento estudantil.

Ao concluir o Curso de Pedagogia em 2013, iniciei os estudos na Pós-Graduação, na Especialização em Gestão Educacional, na UFSM. Este curso

ampliou minhas concepções, acerca da gestão educacional e da gestão escolar. Ao realizar uma pesquisa com foco na formação do pedagogo e nos processos formativos, buscando compreender pelas acadêmicas e pelos professores formadores as potencialidades e as fragilidades que constituem o currículo e a formação no Curso de Pedagogia. Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar como professora tutora no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação à distância (EaD) da UFSM, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Permaneço até hoje com as atribuições docente, atuando nas disciplinas de: Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão da Educação Básica, Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria, Organização da ação pedagógica, Contextos Educativos na Infância, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Trabalho de Conclusão de Curso, Seminário Integrador: Educação, Tempos e Espaços e Seminário Integrador: Docência Reflexiva na Educação Básica. A atuação na EaD foi - e continua sendo - desafiadora, quanto ao domínio de conteúdo e a dinâmica nessa modalidade de ensino, para a interação e mediação com os estudantes em um ambiente virtual de aprendizagem. Então, busquei estratégias de ensino e recursos tecnológicos que pudessem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem, para a formação inicial desses futuros professores.

Continuando minha trajetória, em 2014, ingressei no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Ao realizar a docência orientada, em disciplinas da graduação, no Curso de Pedagogia presencial, enfrentei desafios e senti a necessidade de buscar mais aprofundamento da teoria e dos conteúdos e também de entender quem é o estudante universitário e como ele aprende. A docência orientada causou um impacto, levando-me ao desafio de repensar minha formação. Uma vez que tinha que ministrar aulas na graduação, percebi que era preciso estudar mais para elaborar e construir conhecimentos acerca dos conceitos, bem como de pensar em estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Com essa experiência, percebi o quanto à docência universitária é desafiadora.

Em 2015, realizei o intercâmbio em Santa Fé - Argentina, na Universidad Nacional del Litoral (UNL) e estudei sobre “Análisis de las Prácticas de La Enseñanza” com o intuito de compreender mais sobre as práticas de ensino na

sala de aula. Com essa experiência e diálogos com os meus pares, acerca da docência na Educação Superior, principalmente do professor iniciante, evidenciei a complexidade que é a iniciação à docência. Diante disso, os estudos e as discussões no grupo de pesquisa GPFOPE, no Mestrado emergiu o interesse em pesquisar sobre o professor iniciante no contexto universitário.

Concomitante à pesquisa, em março de 2016, surgiu a oportunidade em trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Santa Maria - RS, como coordenadora pedagógica. Foi uma experiência profissional enriquecedora com professores iniciantes e experientes da Educação Profissional e Tecnológica. Também enfrentei muitos desafios, considerando que a maioria dos professores eram bacharéis e não tinham formação específica para atuação na docência. Mesmo com apenas 26 anos, trabalhei com a formação desses professores, quanto aos saberes pedagógicos da profissão, a necessidade de atualização constante e de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Como estava fazendo o mestrado, estudava muito sobre isso e dialogávamos com essas questões nas reuniões pedagógicas, espaços nos quais os professores percebiam o quanto eu acreditava no potencial deles e o quanto estava buscando fazer um trabalho coletivo, em equipe. Foi um ano em que estabelecemos relações de parceria, afeto, cuidado, respeito e de aprendizagens colaborativas.

Em 2016, a defesa da dissertação, intitulada “Aprendizagem Docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante”. Foi um momento marcante e de alegria, afinal me tornar Mestre em Educação, o que para mim significava um título de muita responsabilidade social e educacional. Sei o quanto a família ficou feliz com essa conquista. Ao receber o edital de seleção para o Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no início, estive com muitas dúvidas sobre o processo seletivo, porque não foi fácil conciliar os estudos com o trabalho na escola. Mas em busca de mais conhecimentos para minha formação, resolvi participar da seleção e em dezembro saiu o resultado da aprovação.

Em 2017, ingressei no Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) com muitas expectativas de novos desafios para a vida acadêmica, e com vontade em aprender cada vez mais. Iniciei as aulas, no primeiro semestre, e continuava trabalhando, como coordenadora pedagógica em Santa Maria - RS. Porém, devido à distância até Porto Alegre - RS solicitei minha saída da escola e optei pela mudança de cidade, pois precisava viver intensamente

o curso de doutorado. Tive a alegria de ser colega de doutorado da minha mãe, embora não realizamos nenhuma disciplina juntas, mas foi uma experiência muito interessante e de muitas aprendizagens compartilhadas, mãe e filha fazendo doutorado no mesmo PPGEDU. No segundo semestre, na disciplina de Pesquisa em Educação, estava com algumas dúvidas sobre a escolha do tema, se continuava com a ideia inicial, precisava ser uma temática instigante e que traria uma contribuição para educação, pois teria quatro anos pela frente de muito estudo e de investigação.

Estava estudando, investindo na formação, mas sentia falta de estar na escola. Então, em fevereiro de 2018, comecei a trabalhar em uma das escolas da Rede Marista, em Porto Alegre - RS, como coordenadora pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assumindo o trabalho junto a 26 turmas e respectivos professores de distintas áreas de conhecimento e formação. Agreguei nesta experiência profissional a possibilidade de viver um cotidiano rico de aprendizagens.

Nesse mesmo ano, minha rotina de leituras se voltou com ênfase para as metodologias ativas e a inovação na Educação Superior. Dessa forma, às leituras e os cursos *on-line* sobre metodologias ativas, que era uma temática que despertava a minha curiosidade, colaboraram para definir o tema da tese, já que as possibilidades de aprendizado em distintos espaços - em casa e na escola - a identificação de professores que utilizavam essas metodologias nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes e o entusiasmo que sentia ao observar estes cenários acabaram por materializar o objeto de investigação.

Voltando às escolhas necessárias, que a vida acadêmica costuma nos exigir, em 2019, não podia mais adiar a necessidade de ter mais dedicação aos estudos e às disciplinas do doutorado. Havia chegado o momento de ter mais tempo para estudar, refletir e escrever. Nesse ano, no primeiro semestre busquei ampliar conhecimentos sobre minha temática de pesquisa, que são as metodologias ativas no Ensino Superior e realizei a disciplina de metodologia do Ensino Superior, em que a professora destacou possibilidades de como trabalhar com as metodologias ativas.

Ainda em 2019, ao descobrir a UniAmérica, o Centro Universitário União das Américas, em Foz do Iguaçu - Paraná, uma instituição comunitária de Ensino Superior que é referência nas metodologias ativas, nos cursos de graduação e

realizei uma viagem de estudo para conhecê-la. Assim, foi possível ver na prática muito da teoria estudada nos livros, bem como, os processos de ensino e de aprendizagem, por meio da aprendizagem por problemas; a aprendizagem por projetos; os estudos de caso, envolvendo experiências reais; a gamificação e a sala de aula invertida; que são estratégias utilizadas nas aulas, visando a aproximação com a futura profissão dos estudantes e com os desafios que serão por eles enfrentados. Ao conversar com os acadêmicos da instituição, escutei relatos e depoimentos de um modo de ensinar e aprender, no qual o estudante é o protagonista do próprio processo, o que me fez voltar da missão de estudos acreditando ainda mais nas metodologias ativas.

Em dezembro de 2019, viajei para realizar o doutorado sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela (USC), em Santiago de Compostela, Espanha, com a coorientação do Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso, vinculado ao Departamento de Pedagogia e Didática Universitária. A estância de três meses de estudos, pesquisas, participação no grupo de estudos do professor coorientador, assim como a inserção em todas as atividades relacionadas ao tema de meu estudo e promovidas pela universidade foram de aprendizado permanente. Nesse sentido, não somente o aprofundamento teórico da minha pesquisa, contanto com professores espanhóis na rotina universitária, as discussões sobre os processos de ensinar e de aprender, mas, sobretudo a possibilidade de conhecer e aprender com professores e estudantes de outros países e de realizar uma imersão intensa em outra cultura representaram uma experiência única e significativa na minha vida, de múltiplas aprendizagens.

Vale ressaltar também, que atuo voluntariamente desde 2019 como membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), também atuo em comitês científicos de eventos educacionais, em avaliação de periódicos e de projetos de extensão. Neste ano de 2020 realizei a consultoria para a criação de uma escola com ênfase em metodologias ativas, na capital do Estado. O último ano de conclusão do doutorado é permeado por muitos sentimentos, enfrentamentos e desafios. Foram anos e meses desafiadores, significativos e de infinitas aprendizagens. Um caminho trilhado com base na esperança de contribuir para a formação de professores que atuam na Educação Superior, para um repensar e (re)inventar outras possibilidades de práticas didático-pedagógicas.

Os caminhos vividos em diferentes tempos e espaços, as aprendizagens e o compartilhamento de saberes contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Os percursos que trilhei no decorrer da trajetória, na qual me constituíram nos entrecruzamentos, nos fios que tecem a minha história. É valioso reavivar as lembranças de pessoas que fizeram a diferença na minha vida e pelas quais tenho profunda gratidão e recordar os caminhos trilhados, na caminhada constante de auto(trans)formação. Com a tese, desejo fazer a diferença na (re)construção de outras vidas e também contribuir em prol do ensino e da aprendizagem, que no meu entendimento, está na Educação emancipatória, transformadora, humanizadora, comprometida, permanente, o principal fator de desenvolvimento ético e humanista de toda e qualquer sociedade que investe na excelência dos sujeitos e da coletividade.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS POR PESQUISADORES: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Sempre se está pesquisando, a partir do momento que alguém tem perguntas e procura, com inteligência e método, alguma resposta. (BRANDÃO, 2003, p. 71)

Realizar a construção do estado do conhecimento consistiu em conhecer os caminhos, que os pesquisadores de mestrado e doutorado realizaram, identificando as abordagens das pesquisas produzidas em Programas de Pós-Graduação, no Brasil. Neste contexto, a identificação de dissertações e teses potencializam a análise e reflexão sobre a produção científica (MOROSINI, 2015), sendo elementos importantes para evidenciar o cenário, no qual estava sendo abordado, sobre a temática e definir os meus caminhos. Nesse sentido, com o intuito de conhecer as pesquisas desenvolvidas sobre as Metodologias Ativas no Ensino Superior, iniciou-se a coleta de dados, de teses e de dissertações para a delimitação do estudo.

Primeiramente, o estado do conhecimento foi realizado, nos meses de março e abril de 2017, optamos por não utilizar um recorte temporal e olhar o todo, verificando as produções científicas que estavam disponíveis do banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)², na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por esse banco de dados foi, em virtude de ser uma fonte de pesquisa com muito reconhecimento no meio acadêmico.

Posteriormente, ao realizar o doutorado sanduíche, o professor orientador da Universidade de Santiago de Compostela (USC), na Espanha, sugeriu olhar para o que estava sendo produzido no país. No mês de janeiro de 2020, ampliei a investigação, no site do banco de dados Dialnet Plus³. Sendo considerado, como um dos maiores banco de dados acadêmicos, com conteúdos científicos em línguas ibero-americanas, que surgiu, por meio de um projeto, entre diversas Universidades Espanholas. Com esses dois bancos de dados, trilhamos um caminho metodológico, de caráter qualitativo e exploratório, tendo como propósito encontrar dissertações e teses que representassem a utilização das metodologias ativas no Ensino Superior.

² Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

³ Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>

3.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Para realizar a busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), acessamos ao site conforme a figura 2 e definimos os descritores, de acordo com a temática da pesquisa.

Figura 2 - Site do banco de dados do Brasil

The image shows the homepage of the BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) website. At the top, there is a navigation menu with links for 'Participe', 'Acesso à Informação', 'Legislação', and 'Canais'. Below this, the BDTD logo is displayed, along with a search bar and a dropdown menu set to 'Todos os campos'. The main content area features a large banner with the text 'ACESSO E VISIBILIDADE ÀS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS'. Below the banner, there are four statistics: 123 Instituições, 479.091 Dissertações, 177.159 Teses, and 656.249 Documentos. At the bottom, there is a section titled 'Sobre a BDTD' with a brief description of the service and a video player with the title 'Assista o vídeo sobre a BDTD'.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2017).

Na primeira busca a partir do descritor “metodologias ativas”, foram encontradas 1.211 dissertações e teses. Mas como apareceram inúmeros trabalhos enfatizando as metodologias ativas na Educação Básica e Superior, foi preciso limitar a busca. Então, os descritores definidos foram: “metodologias ativas no Ensino Superior”, “metodologias ativas na Educação Superior”, “metodologias ativas e a aprendizagem no ensino universitário” e “metodologias ativas e a aprendizagem do estudante universitário”. Dessa maneira, no IBICT procuramos produções científicas que estivessem relacionadas à temática. Ao todo, foram encontradas 146 (cento e quarenta e seis) teses e dissertações publicadas no ano de 2009 até 2016. A tabela 1 ilustra a quantidade de trabalhos encontrados em cada descritor e os trabalhos correspondentes a temática, como os selecionados para análise.

Tabela 1 - Trabalhos encontrados e analisados

DESCRITORES	ENCONTRADOS	ANALISADOS
Metodologias ativas no Ensino Superior	72	11
Metodologias ativas na Educação Superior	59	3
Metodologias ativas e a aprendizagem no ensino universitário	11	1
Metodologias ativas e a aprendizagem do estudante universitário	4	0
TOTAL	146	15

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Destaco que as 146 teses e dissertações encontradas contemplavam temas diversos, da Educação Superior, do Ensino Superior, das metodologias ativas, da aprendizagem e do ensino universitário, pois as produções científicas são identificadas no banco de dados pelo descritor utilizado na busca. Mas como o objetivo era selecionar apenas os trabalhos que tivessem como temática as metodologias ativas, primeiramente, foi preciso olhar o todo, para posteriormente fazer a seleção dos trabalhos relacionados. Identificando a temática, realizando a leitura da produção científica, dos títulos e dos resumos para identificação do corpus de análise (MOROSINI, 2015). Com base na autora, organizamos as produções em tabelas, em bibliografia anotada com a referência do trabalho, o ano de publicação, o título, o autor e o resumo. Posteriormente, elaboramos a bibliografia sistematizada com o ano de publicação, título, autor, nível (mestrado ou doutorado), objetivos, metodologia e resultados.

Cabe ressaltar que na busca dos descritores, encontramos trabalhos duplicados, entretanto foram considerados uma única vez e outros que estavam com resumos incompletos, foi necessária a busca e a leitura dos trabalhos na íntegra. Desse modo, realizamos um mapeamento das produções científicas, e das 146 encontradas, foram selecionados 15 trabalhos, sendo oito teses e sete dissertações, nas quais, foram publicadas em: 2007, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016. Considerando o critério: produções científicas que apresentassem a utilização das metodologias ativas, na sala de aula no Ensino Superior, pois muitos trabalhos, apenas na conclusão faziam a menção e a sugestão dessas metodologias como uma alternativa para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, por isso não foram consideradas. Assim, o *corpus* de análise apresenta os trabalhos relacionados com a temática.

Com o descritor “metodologias ativas no Ensino Superior”, encontramos as seguintes produções científicas. Perim (2007) em sua tese fez uma avaliação do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina - Paraná, buscando compreender o desenho dos estudantes, comparando-os com outros cursos no país. O curso pesquisado utiliza as metodologias ativas e elas fazem parte do currículo. Como resultados, o autor identificou que o desempenho dos estudantes superou a média dos demais estudantes de outras universidades, considerando os resultados do ENADE em 2004. Essa pesquisa revelou que a metodologia foi positiva para o desempenho discente, promovendo aprendizagens durante o processo formativo, articulando a teoria e a prática, diminuindo o distanciamento entre a futura profissão do estudante.

Na dissertação de Abreu (2009), encontramos um estudo envolvendo uma experiência didático-pedagógica de dez professores, com atuação profissional em três faculdades de medicina de Marília - São Paulo, Londrina - Paraná e Pelotas - Rio Grande do Sul. O autor analisou três categorias: instituição, metodologia tradicional e metodologia ativa. Nesse sentido, pesquisou peculiaridades das instituições como a resistência a mudanças, recursos para implantação das mudanças no currículo, métodos de ensino e suas características, limites e possibilidades das metodologias, papéis do aluno e do professor, buscando identificar a presença ou não de metodologias ativas, a aprendizagem baseada em problemas e a problematização. Como resultados, as faculdades de medicina São Paulo e Paraná são pioneiras na utilização dos métodos ativos, na proposta pedagógica do currículo integrado para o curso, além do que os professores precisam ser capacitados de forma permanente e com o intuito de ressaltar a importância da formação continuada. Pois, é nesses tempos e espaços que os professores poderão dialogar sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar sua realização e mencionar quais as possibilidades e os desafios para ação e reflexão.

Nenartavis (2009), em sua tese investigou a utilização das metodologias ativas, para os processos de avaliação docente na prática profissional do estudante de medicina. Utilizou um instrumento de avaliação, direcionado ao formato de observação do desempenho do estudante e foram sujeitos da pesquisa, três grupos de professores da instituição. Com esse estudo, o autor evidenciou que, após um semestre de reflexões em reuniões de formação, a adoção dos professores

pelas metodologias ativas, ocorreu de forma mais homogênea ao avaliar os estudantes. Desse modo, esse estudo demonstra a relevância da formação continuada aos professores universitários, ou seja, se a instituição almeja mudanças nos processos avaliativos e precisa investir na formação dos professores. Como a utilização das metodologias ativas surgiram nos cursos na área da saúde, essas três produções científicas nos anos de 2007 e 2009 evidenciam o quanto essa metodologia de ensino já estava sendo utilizada nas práticas pedagógicas de cursos de graduação. Sendo que nos anos de 2010 e 2011 não encontramos nenhum trabalho, somente a partir de 2012 mais produções nessa área.

Na dissertação, Medeiros (2012) analisou o PPC de graduação em Odontologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e fez entrevistas com 30 estudantes. A autora constatou que, a utilização das metodologias ativas nas aulas é pontual e que articulam o desenvolvimento de competências propostas pelo PPC. Porém, encontrou indícios de concepções conservadoras, quanto aos processos de ensino e de aprendizagem e com pouca participação dos alunos. Desse modo, o ensino no curso precisa de um redimensionamento didático e metodológico para o processo formativo dos estudantes. Sendo assim, ressalta-se que, para a utilização dessa metodologia, de forma mais efetiva, é necessário um investimento em capacitação docente, para a compreensão do que consistem as metodologias ativas e trocas entre pares, com aqueles professores mais experientes com o uso e para que possam compartilhar seus conhecimentos com os professores que, ainda utilizam essa metodologia como pontual nas práticas pedagógicas.

Em sua tese, Baptista (2012) investigou as propostas pedagógicas e curriculares de seis cursos de graduação em enfermagem, tendo como ênfase o desenvolvimento de competências, para atuação do enfermeiro como educador em saúde. A coleta de dados foi realizada, por meio da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e de entrevista semiestruturada com os coordenadores de curso e docentes das disciplinas de educação em saúde. Como resultados, compreendeu que, ainda existem dificuldades a serem superadas, em virtude da fragilidade da formação por competências e do uso de metodologias ativas de aprendizagem. Sendo assim, é necessário, os professores terem entusiasmo e comprometimento com o processo formativo dos acadêmicos, como condição necessária para a mudança pretendida.

A tese de Matias (2013) apresenta uma pesquisa, com as percepções de professores e estudantes sobre as metodologias, estratégias de ensino e práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de odontologia. A coleta de dados ocorreu, por meio de entrevistas individuais com professores e com grupos focais com os estudantes. Por mais que, a utilização das metodologias ativas estaria no PPC do curso e que os estudantes reconheceram os benefícios das mesmas, eles acreditam que a metodologia tradicional é mais adequada para sua formação. Nesse sentido, a utilização dessa metodologia, ainda é um desafio, pois há resistência dos professores, em virtude do desconhecimento e dos estudantes, porque estão “acostumados” com a metodologia tradicional.

A autora identificou que os professores estavam usando as metodologias ativas, mas para isso estavam precisando superar barreiras, envolvendo um número grande de estudantes, por salas de aula e a aceitação dos estudantes, considerando que são oriundos do Ensino Médio e habituados a ser passivos com o ensino tradicional. Nesta perspectiva, compreendemos o desafio institucional e dos docentes, com as metodologias ativas no Ensino Superior, sendo necessário quebrar paradigmas. É comum as pessoas manifestarem a contrariedade a essa metodologia, mas elas precisam compreender que a universidade precisa estar cada vez mais articulada com o mundo do trabalho, com as demandas da contemporaneidade e com a futura profissão dos estudantes.

A tese de Alves (2013) apresenta um estudo realizado no Curso de Graduação em Enfermagem, no qual analisou a formação crítica e reflexiva, no contexto de um currículo integrado. A coleta de dados ocorreu, por meio de entrevistas com os professores, para identificar como a competência crítica-reflexiva estava sendo desenvolvida. Os professores relataram que, com as metodologias no currículo do curso, foi possível ter a redução do número de estudantes por turmas, o que facilitou os trabalhos em grupo e a utilização das metodologias ativas, possibilitou o aperfeiçoamento da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, bem como, uma reflexão dialógica, entre ambos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa pesquisa reflete o quanto a gestão universitária precisa fazer adaptações e modificações no currículo dos cursos e na prática, para que, de fato se utilize dessa metodologia. Pois, não basta exigir que os professores utilizem as metodologias ativas, se eles não possuem as condições mínimas, a formação e o apoio institucional.

Chesani (2014), em sua tese teve como objetivo investigar os limites e as possibilidades da metodologia ativa, aprendizagem por problemas na formação do fisioterapeuta. As técnicas de coleta de dados foram: entrevistas, questionários e observações em sala de aula. Os dados foram coletados no Curso de Fisioterapia na Escola Superior de Tecnologia em Saúde do Porto, em Portugal, e os participantes foram docentes e discentes. Como resultados, foram identificados limites do PBL na formação do fisioterapeuta, considerando a falta de bases teóricas e a participação dos estudantes. As possibilidades identificadas foram: o trabalho em conjunto para a promoção de habilidades profissionais, a discussão e a integração dos conteúdos. Com esse estudo, refletimos que os limites mencionados podem estar relacionados a metodologia de ensino do professor e as estratégias pedagógicas para que os estudantes tivessem interesse, engajamento e motivação para aprender. Considerando que o PBL visa o entendimento de problemas reais, da profissão que os estudantes precisam encontrar caminhos de como poderiam realizar a resolução desses problemas na prática profissional.

A tese de Mesquita (2015) buscou avaliar o uso de metodologias ativas no ensino da atenção farmacêutica. Os métodos de aprendizagem envolveram aula expositiva dialogada, simulações e estudos de caso. Foram avaliadas experiências dos estudantes com a disciplina e obtidas informações sobre as preferências, em relação às abordagens de ensino. Como resultados, a autora concluiu que, o uso de metodologias ativas na disciplina, demonstrou melhora significativa no desempenho dos discentes e na percepção de suas competências para prática da atenção farmacêutica, além de apresentar bons níveis de satisfação dos estudantes. O que é essencial para o ensino presencial, mas não basta somente mudanças no ensino, precisamos considerar a relação professor x estudante e seus papéis nos processos de ensino e de aprendizagem.

A tese de Czepula (2015) apresentou a implantação de uma metodologia ativa, o Blended Learning⁴ em um modelo de educação semipresencial, no processo de ensino e de aprendizagem aplicado em disciplinas no Curso de Graduação em Farmácia da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. Participaram da pesquisa, docentes e discentes e como resultados, a autora evidenciou que os docentes identificaram mais vantagens do que desvantagens à modalidade de

⁴ É uma metodologia de ensino com atividades presenciais e on-line.

ensino a distância. Os docentes, apesar de pouca experiência com essa modalidade de ensino demonstraram uma aceitação, a maior parte deles trabalharia com essa metodologia, em suas disciplinas e acreditam que é uma tendência de ensino para os Cursos de Graduação na Educação Superior. Para os estudantes, a metodologia ativa utilizada apresentou resultados positivos e melhorias no processo ensino e de aprendizagem. Sendo assim, ressaltamos que sua utilização será efetiva se houver planejamento da gestão universitária, uma infraestrutura adequada, mudanças no currículo, no ensino, a formação continuada para os professores e a participação dos estudantes.

A dissertação de Costa (2015) apresentou uma pesquisa-ação sobre o Processo de Desenvolvimento de Produtos, que permite aperfeiçoar um jogo para ensino e aprendizagem dos conceitos. Desse modo, utilizou-se a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação para a interação entre os estudantes de um Curso de Engenharia de Produção. A coleta de dados ocorreu, por meio de um formulário, com o objetivo de verificar se houve melhora no aprendizado, então os estudantes responderam este formulário antes e depois do jogo. Como resultados, constatou que os jogos contribuíram para a aprendizagem dos participantes. Nesse sentido, precisamos destacar que, os jogos e a gamificação instigam a participação dos estudantes, a motivação para aprender, o engajamento acadêmico e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, deixando a aula mais dinâmica e atrativa. Das 11 produções encontradas, exceto essa última não era correspondente à área da saúde, o que demonstra que uma das áreas do conhecimento que mais utilizou as metodologias ativas foi a área da saúde. Foram pioneiros na utilização e depois as demais áreas foram descobrindo as estratégias e as possibilidades. Com o descritor “metodologias ativas na Educação Superior”, encontramos os seguintes trabalhos:

Brod (2011) apresentou, na dissertação um estudo realizado na disciplina de informática de dois cursos de nível superior: Tecnologia em Gestão de Cooperativas e Tecnologia em Agroindústria do Instituto Federal Sul-Rio Grandense, campus Visconde de Graça de Pelotas - RS, no qual foi utilizada a estratégia de ensino Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A pesquisa foi realizada, por meio de observações presenciais, interações no ambiente virtual de aprendizagem e nos relatos dos estudantes, por meio do questionário, com questões de múltipla escolha e aberta. Como resultados, identificou que a aprendizagem, mediante projetos

potencializa ao estudante o aprender fazendo, explorando e fazendo novas descobertas, rompendo com a transmissão dos conteúdos, sendo o aluno protagonista. Ao utilizar essa estratégia de ensino, o professor tem o papel de mediador, sendo orientador dos projetos e um dos elementos importantes é o *feedback* para o grupo de estudantes, pois demonstra o acompanhamento docente nas atividades realizadas, sendo um retorno do que está adequado e do que precisam melhorar, de acordo com as etapas que são desenvolvidas no projeto.

Quanto ao ensino híbrido, configurou-se uma possibilidade de aprendizagem que foi fora do local e do horário presencial da aula, sendo um diferencial para a aprendizagem significativa aos estudantes. Analisando esse contexto, entendemos que atividades presenciais e on-line são de suma importância, pois possibilitam trocas de conhecimentos e novas aprendizagens, considerando que os estudantes fazem uso da tecnologia diariamente para comunicação, leitura e pesquisa. Dessa forma, um ambiente virtual, em que todos tenham acesso, em diferentes tempos e espaços vem a contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem.

A dissertação de Maio (2014) teve como foco central o método ativo de aprendizagem, no qual verificou o impacto do método do caso na percepção dos estudantes e professores do Curso de Graduação em Administração, analisando como as metodologias de ensino, tradicionais e ativas, se articulam no processo de ensino e de aprendizagem. Os participantes da pesquisa foram professores e estudantes, de uma instituição de ensino privada e os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas com professores e grupo focal com os estudantes. Como resultados, perceberam que, a utilização da metodologia ativa foi positiva, nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, essa metodologia, também potencializa a motivação e o engajamento acadêmico, fazendo com que o estudante, nas aulas, seja ativo e participativo.

Na dissertação de Almeida (2015), o foco da investigação foi os processos de aprendizagem de estudantes, buscando compreender as características da aprendizagem na perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O instrumento de coleta de dados foi por meio de grupos focais com estudantes do 3º e 4º ano do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Como resultados, foi evidenciado que é preciso (re)pensar os processos de ensino e de aprendizagem, a favor de uma universidade que desenvolva a autonomia do estudante, para o seu efetivo desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo, é preciso refletir a importância da autonomia desse estudante ser desenvolvida, ao longo da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, assim evitaríamos o impacto, no qual os estudantes que concluem essa etapa e ingressam na Educação Superior sofrem, ou seja, se exige uma autonomia, que o estudante muitas vezes não tem e que precisa dessa competência para sua formação pessoal e profissional.

Com o descritor “metodologias ativas no ensino universitário”, encontramos apenas um trabalho. Na dissertação, Yamamoto (2016) compreendeu os fatores que sustentam o uso das metodologias ativas e o desempenho dos estudantes utilizando a hibridização, que é a combinação, entre ambientes presenciais e virtuais de ensino, sendo a sala de aula invertida. Os participantes da pesquisa foram estudantes universitários, de duas instituições particulares, do Estado de São Paulo e que realizam as disciplinas de Ciências Sociais Aplicadas. Como resultados, foi identificado que o êxito das metodologias ativas está diretamente relacionado à importância do envolvimento de todos os atores desse processo, com destaque as instituições de ensino e os professores.

Ao utilizar a estratégia de ensino, sala de aula invertida o estudante tem acesso ao conteúdo antes da aula acontecer, consegue ler o material ou assistir vídeos explicativos, de acordo com a proposta do professor, anotar suas dúvidas e na próxima aula realizar o esclarecimento das mesmas, e também compartilhar seus conhecimentos com professor e colegas. Nesse sentido, o estudante teria uma prévia do conteúdo que seria trabalhado em aula, podendo realizar estudos, sobre a temática de forma autônoma.

Nos descritores das metodologias ativas na educação superior e no ensino universitário, percebemos a diversidade de áreas do conhecimento que estão utilizando as metodologias ativas nos currículos de cursos de graduação. O que nos chama a atenção da ausência de produções científicas, sobre a utilização dessas nos Cursos de Pós-Graduação. Uma questão que poderia ser problematizada para reflexão. Com o estado do conhecimento, foi possível identificar como as metodologias ativas estão presentes no Ensino Superior e suas contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem. Os trabalhos encontrados apresentam a utilização de uma ou duas estratégias de ensino das metodologias ativas e do seu uso pontual em aulas, infelizmente não estão presentes na totalidade dos Cursos de Graduação. Porém, ao analisar as produções científicas, evidenciamos que

apresentam estratégias pedagógicas que possibilitam a integração de metodologias de ensino e de tecnologias para qualificar e ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem na universidade.

3.2 BANCO DE DADOS: DIALNET PLUS

Com o objetivo de compreender a produção científica nas Universidades da Espanha, realizamos a busca de teses sobre as metodologias ativas na Educação Superior, no banco de dados do site Dialnet Plus, optando por trabalhos publicados nos últimos dez anos, no período de 2010 até 2019. Nesse site, constam registros de publicações de revistas científicas, teses de doutorado e congressos nas áreas de ciências humanas, jurídicas e sociais.

Nesse banco de dados, foi possível definir filtros nas buscas dos descritores, com a seleção de períodos, quais os anos que desejávamos encontrar os trabalhos, com a definição de palavras-chave, o que potencializou resultados mais fidedignos, com ênfase no tema investigado. Para conseguir, definir os filtros foi necessário realizarmos a busca com o login e senha de acesso à internet do campus da Universidade de Santiago de Compostela (USC). A figura 3 ilustra o site do banco de dados que realizamos a busca dos trabalhos.

Figura 3 - Site do banco de dados da Espanha

The screenshot displays the Dialnet Plus website interface. At the top, there is a navigation menu with links for 'Buscar', 'Revistas', 'Tesis', 'Congresos', and 'Autores'. A search bar is located in the top right corner. The main content area features two search sections: 'Buscar documentos' and 'Buscar revistas', each with a text input field and a 'Buscar' button. On the right side, there is a sidebar with a login button labeled 'Identificarse' and a registration button labeled '¿Es nuevo? Regístrese'. Below the search sections, there is a statistics section with icons and numbers for 'REVISTAS' (10.650), 'DOCUMENTOS' (6.886.126), 'ALERTAS' (43.538.414), 'USUARIOS' (2.121.052), and 'TESIS' (250.898). The USC logo is visible in the top right corner of the page.

Fonte: Dialnet plus (2020).

O mapeamento das teses ocorreu em janeiro de 2020, por meio da leitura dos títulos e dos resumos das produções científicas. Mas como identificamos a inconsistência de informações em alguns resumos, foi preciso buscar a tese na íntegra, para a compreensão dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico, da metodologia utilizada, da análise e dos resultados encontrados. Posteriormente, ao selecionarmos as teses, organizamos as produções em tabelas, contendo o título, o resumo, o nome do(a) autor(a), ano de publicação, nome da universidade e as palavras-chave.

No site de base de dados “Dialnet”, com o descritor “Educación Superior y Metodología Activa”, encontramos 386 teses correspondentes aos anos de 2010 até 2019, com áreas e temáticas diversas. Porém, a maioria dos trabalhos contemplava apenas a Educação Superior e apareceram na busca, em virtude da palavra-chave principal, ou seja, a totalidade não era correspondente as metodologias ativas.

Ao encontrarmos tantos trabalhos que não eram correspondentes à temática, foi preciso optarmos por filtros. Desse modo, utilizando o mesmo descritor anterior “*Educación Superior y Metodología Activa*”, mas com as palavras-chave: “*formación*”, “*formación y métodos educativos*” e “*métodos pedagógicos*” e o período de 2010 até 2019. Assim, encontramos 26 teses que foram defendidas em Universidades Espanholas, mas ainda com temáticas diversas, envolvendo práticas pedagógicas e as tecnologias educacionais na Educação Superior, não especificamente as metodologias ativas.

Ao encontrarmos as 26 teses, realizamos a leitura dos títulos e resumos para identificar as relações das produções científicas com a temática da tese, estabelecendo como critério o uso/escrita da palavra “metodologías activas”, sendo no título, no resumo ou nas palavras-chave. Das 26 teses, encontramos 4 teses que estavam relacionadas as metodologias ativas e essas foram analisadas. Na tabela 2, ilustramos a quantidade de teses encontradas, as selecionadas por meio de filtros, que foram palavras-chave e as analisadas.

Tabela 2 - Teses encontradas e analisadas

DESCRITOR	ENCONTRADAS	SELECIONADAS COM FILTROS	ANALISADAS
Educación Superior y Metodología Activa	386	26	4

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Apresentamos os dados das quatro produções científicas analisadas sobre as metodologias ativas e uma reflexão sobre as mesmas. Pérez de los Cobos (2011), em sua tese “Evaluación de la Docencia y del Aprendizaje en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, tinha como objetivo geral elaborar um questionário para avaliar a qualidade do ensino universitário, levando em considerações os princípios metodológicos do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Dos objetivos específicos, três contemplavam as metodologias ativas, sendo eles: determinar o grau de implementação das metodologias ativas no ensino universitário; investigar a relação entre a excelência no ensino de professores com o uso das metodologias ativas (trabalho colaborativo e a autoaprendizagem) e as aprendizagens dos estudantes; analisar a influência do grau de adoção das metodologias ativas nos resultados acadêmicos dos estudantes.

A abordagem metodológica consistiu em um estudo piloto na Universidade Católica de Múrcia - Espanha, com docentes que atuavam em dois Cursos de Graduação, sendo seis professores do Curso de Psicologia, 11 professores do Curso de Fisioterapia e com os estudantes dos primeiros semestres dos dois cursos. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário para os participantes responderem e, posteriormente, realizada a análise. Com base nos três objetivos, que contemplavam as metodologias ativas, como resultados, o autor constatou que 58% dos professores foram avaliados como bom e/ou muito bom no uso das metodologias ativas, com o trabalho colaborativo e 55% dos professores como bom e/ou muito bom, na promoção do trabalho autônomo, sendo que o nível de desenvolvimento das metodologias ativas varia, de acordo com o tipo de qualificação docente.

Para os estudantes, o aprendizado é maior quando as metodologias ativas são utilizadas, valorizam a sua utilização nas aulas e mais de 50% dos estudantes estão satisfeitos e/ou muito satisfeitos com a metodologia e obtiveram um aumento de quase 20% nos resultados acadêmicos. Evidenciou que nos anos da pesquisa, em 2009-2010, em geral os professores não adaptaram seu ensino aos critérios metodológicos do Espaço Europeu de Ensino Superior. O autor também destacou a importância de promover formação para os professores universitários fazerem o uso das metodologias ativas nas diferentes áreas do conhecimento e combinando com outros métodos de ensino.

Sendo assim, o estudo envolvendo professores e estudantes mostrou a relevância das metodologias ativas para os processos de ensino e de aprendizagem na universidade e a satisfação dos acadêmicos, quanto ao método de ensino utilizado. Entretanto, foi possível identificar que a sua utilização e o êxito depende muito do professor, da sua formação e da forma como desenvolve essa metodologia. Os cursos de capacitação são necessários para o conhecimento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem, porém a mudanças nas práticas pedagógicas depende do professor, de querer mudar e renovar o modo de ensinar. Por isso, que as universidades precisam ter investimentos na formação dos professores e apresentar possibilidades para qualificar os métodos de ensino para a consolidação da aprendizagem dos estudantes.

Crisol Moya (2012) em sua tese intitulada, “Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las Metodologías activas en la Universidad de Granada”. Para o autor, a transição de um modelo educativo centrado no ensino, para um modelo centrado no estudante, exige um “cambio”, mudanças, uma renovação metodológica, com base na teoria construtivista. Desse modo, com a implantação do sistema universitário espanhol intitulado “Espacio Europeo de Educación Superior” que compreende três níveis de formação: graduação, mestrado e doutorado é preciso uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa realizada tinha como objetivo descrever as opiniões de professores e estudantes, sobre o uso das metodologias ativas nas aulas universitárias, as percepções sobre o enfoque metodológico e o sistema de avaliação, no qual definem os processos de aprendizagem. A investigação, primeiramente teve uma amostra de 594 professores e 2.096 estudantes de diferentes cursos de graduação e uma segunda amostra com 32 professores e suas 32 respectivas turmas. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário com questões envolvendo o processo de ensino e aprendizagem com as metodologias ativas.

Na análise, identificou a frequência das variáveis descritivas, as diferenças e semelhanças significativas nas respostas tanto dos professores, quanto dos estudantes. Como resultados, quanto ao método de ensino, com aulas participativas, seminários, estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, portfólio, trabalho autonomia, aprendizagem baseada em projetos e mapas conceituais, os

professores destacaram sua adequação para a sala de aula. Para 91,4% do corpo docente, a aprendizagem baseada em problemas, é o método mais adequado para os cursos de licenciatura. Quanto à renovação pedagógica, os professores consideram que não estão muito preparados para isso e que a pouca informação recebida, também pode ser uma das causas. Também expressaram que, devido ao número elevado de estudantes por turma é difícil o uso das metodologias ativas e que sua utilização requer um novo estilo de trabalho.

Essa tese apresentou estratégias de ensino das metodologias ativas e que a aprendizagem baseada em problemas promoveu a aprendizagem dos estudantes universitários de graduação, dos cursos de licenciatura. Ao trabalhar com situações-problema da futura profissão, os estudantes terão uma aproximação da realidade, diminuindo seu desconhecimento do campo de atuação profissional, e podendo estabelecer relações entre teoria e prática. Também ilustrou a atual realidade dos professores universitários, quanto à resistência, por uma renovação pedagógica, em virtude de diversos fatores: não se sentem preparados ou têm um desconhecimento sobre como poderiam qualificar as práticas pedagógicas, quais métodos e estratégias de ensino utilizar ou que ainda preferem o ensino tradicional. Nesse sentido, é preciso refletir, acerca das demandas da contemporaneidade, as exigências do mundo do trabalho, e que tipo de profissional que a universidade deseja formar, para que rupturas e modificações ocorram nos processos de ensino e de aprendizagem.

Castilla Cebrián (2017) na tese “La influencia del uso de una metodología Flipped Learning en el aprendizaje a largo plazo de asignaturas de corte matemático de estudiantes del ámbito de la Educación Superior privada en enseñanza bilingüe en Madrid”. O Flipped Learning é uma metodologia ativa e o objetivo do estudo foi investigar as implicações de uma implementação de *Flipped Learning* no ensino universitário, particularmente sua influência na retenção de conteúdos em longo prazo. Participaram da pesquisa, durante dois anos, 6 grupos de estudantes do Curso de Engenharia, totalizando 180 sujeitos e que tiveram a metodologia implementada na disciplina de estatística, para a engenharia. Após, 6 semanas do término do curso realizaram um teste para verificar as hipóteses. Com a análise estatística dos dados, as notas dos estudantes e a frequência das aulas, o autor evidenciou como resultados que a metodologia desempenhou um papel positivo na motivação e na retenção em longo prazo dos conteúdos da disciplina.

O estudo apresentou o *Flipped Learning*, que consiste na aula invertida, ou seja, uma inversão do processo de aprendizagem, no qual o estudante precisa ser ativo e protagonista. É um método que tem como objetivo quebrar alguns paradigmas da educação, pois o ensino não é centrado no professor, é centrado no estudante. Precisamos considerar suas potencialidades, para o ensino universitário, quando é utilizado nas disciplinas dos cursos, mas também que seu êxito depende de fatores, principalmente do público, da turma de estudantes, da faixa etária e da compreensão do que é uma aprendizagem com autonomia, no qual o estudante precisará trilhar caminhos para a construção do conhecimento e para a consolidação de uma aprendizagem significativa, como foi enfatizado na disciplina do curso pesquisado.

Arregui Sáez (2017), na tese “Las metodologías activas aplicadas a la formación profesional. Evaluación de un proyecto de cambio metodológico” enfatiza que, com a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), os professores precisam modificar as metodologias de ensino. O objetivo foi conhecer como o conhecimento está sendo construído, através do uso das metodologias ativas no campo da educação e formação de profissionais. Participaram da pesquisa 9 profissionais de comitês de especialistas, 104 professores e 565 estudantes de cinco centros na província de Alava. A coleta de dados foi com um questionário para os professores e para os estudantes. Os resultados mostraram implicações educacionais muito interessantes, revelando a necessidade de mudanças metodológicas no ensino, a adaptação de espaços de aprendizagem e o mais importante é mudar a mentalidade dos docentes, que precisam compreender que o estudante é o protagonista do ensino e da aprendizagem.

O autor identificou que, para os estudantes o uso de metodologias ativas melhorou o processo de ensino e aprendizagem, observaram que estavam mais envolvidos e participativos nas aulas. Os professores apresentaram um avanço, no uso das metodologias ativas, após uma capacitação, porém o uso nas salas de aulas, ainda é baixo. Também gostariam de ter uma pessoa de apoio ou mais formações, entretanto nos cursos realizados poucos professores fizeram a inscrição voluntariamente. Quanto ao modo de avaliação, o autor identificou que o exame tradicional é o mais utilizado, mas que a avaliação por rubricas passou a ser utilizada. Com a tese, o autor deseja que, mais professores utilizem metodologias

que permitam a aprendizagem autônoma e colaborativa, na qual o estudante deixe de ser passivo e se torne ativo na sala de aula.

Desse modo, refletimos sobre a necessidade e a importância do apoio institucional aos docentes, ofertando formação para renovação e qualificação das práticas pedagógicas. Porque, cada vez mais os estudantes estão imersos nas tecnologias, então o professor precisa utilizar métodos de ensino e tecnologias educacionais nas aulas, para uma aproximação do contexto emergente, ou seja, da realidade dos nossos estudantes e das exigências do mundo do trabalho, no qual consistem em conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores.

Ao concluir, o estado do conhecimento, na BDTD com teses e dissertações brasileiras e no Dialnet Plus com teses espanholas, visualizamos os caminhos delineados pelos pesquisadores, na definição dos objetivos da pesquisa, os autores que sustentam os estudos, a escolha da abordagem metodológica, os instrumentos para coleta de dados, como construíram a análise e quais resultados obtiveram com os estudos realizados. As produções científicas analisadas mostraram que, ainda há uma resistência dos professores, em mudar suas metodologias de ensino. Acreditamos que esse fato, seja em virtude do contexto do ensino universitário estar pautado em concepções tradicionais e no professor como sendo o responsável pela transmissão do conhecimento.

Por outro lado, é urgente a necessidade de rompimento desse paradigma. Mas para isso, os professores precisam conhecer outras possibilidades e isso exige capacitações e formação continuada, para que possam ter acesso a novas metodologias. Além do professor, na universidade a gestão institucional precisa refletir sobre o ensino atual e, como pode ser diferente, para contemplar uma aprendizagem mais significativa aos estudantes, considerando a diversidade do perfil, os interesses, as mudanças tecnológicas na sociedade e os contextos emergentes. Pois, nos trabalhos os resultados demonstram o quanto as metodologias ativas foram positivas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, percebemos que na maioria dos trabalhos, foram utilizados em disciplinas específicas, ou seja, nas demais o ensino, ainda é com base nas concepções tradicionais. Desse modo, o currículo dos cursos não estava estruturado com a utilização das metodologias ativas, exceto os cursos da área da saúde que apresentaram essa organização. Portanto, primeiramente é necessário repensar os

currículos dos cursos de graduação, a forma como estão estruturados fragmentados em disciplinas e, diante disso, romper paradigmas tradicionais e definir a metodologia de ensino utilizada para contemplar a formação pessoal e profissional dos estudantes, com base em competências e habilidades.

Posteriormente, o investimento na formação de professores, visando o entendimento das metodologias ativas, seus desafios, suas possibilidades e como podem ser utilizadas no ensino universitário. Mas além das estratégias de ensino, precisamos olhar para os estudantes, que precisam ser protagonistas. Nesse sentido, os resultados direcionam novos olhares para o Ensino Superior, para os professores a possibilidade de autoavaliação das metodologias, reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas, de modo a reconhecer o estudante como protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CAMINHOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Um dos caminhos leva a um mundo unido, enquanto o outro conduz a um mundo socialmente cindido. Temos de conceber ideias para a criação de um futuro melhor, que venha a beneficiar toda a humanidade, com uma globalização que não inclua a exclusão social. (BUARQUE, 2003, p.41)

Apresentamos o contexto da Educação Superior no Brasil, com base em aspectos históricos e atuais, envolvendo fatores econômicos, políticos, sociais, culturais entre outros. A Educação Superior em nosso país se constitui de políticas públicas, que direcionam o funcionamento das instituições de ensino (IES) sejam públicas: federais, estaduais, municipais e privadas: comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares, credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC). O MEC é o órgão do governo federal, responsável pela autorização, supervisão e avaliação, de cursos de graduação e de pós-graduação, nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, com base em critérios e exigências.

Um marco importante ocorreu em 1988, com a Constituição Federal, que definiu a Educação como um direito de todos. “A educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 1997, p. 45). Assim, contextualizamos a Educação Superior no País, com base nas políticas públicas e nos programas que foram criados.

Em 1993, foi instituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que cada instituição precisava realizar uma autoavaliação, dependendo do ponto de vista, entretanto isso poderia ser contraditório à realidade institucional e dos cursos. Por isso, a importância de uma avaliação com diferentes olhares sob a mesma instituição, com conduta ética, com transparência e com responsabilidade social. Anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96 estabeleceu as definições e as finalidades da Educação Superior. O Artigo 43 estabeleceu que fosse necessário:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de

conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

De acordo com essas finalidades, compreendemos que o papel social da universidade e o compromisso, são com a formação de estudantes, com o desenvolvimento de competências e habilidades, para que sejam: autônomos, solidários, humanos, éticos, críticos, com valores e com visão de mundo. Sendo que, a atuação profissional irá exigir isso e muito mais, “estar apto a inserir-se profissionalmente, constitui-se um dos pontos importantes para definir a qualidade da formação dos alunos na educação superior” (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p.113).

Nesse sentido, pensando na qualidade dos cursos e na importância de ter um documento norteador para dinâmica institucional e pedagógica das IES, em 1997, pelo Parecer CNE nº. 776/97, foram implementadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN), com orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), dos currículos e com princípios para a qualidade do ensino. Assim, a gestão universitária passou a ter autonomia para as ações e as decisões necessárias para o desenvolvimento dos cursos ofertados. No entanto, isso não bastava, era preciso ampliar as estratégias, para a permanência dos estudantes nos cursos. Em 1999, foi alterado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), substituindo o antigo crédito educativo e estabelecendo um prazo de carência de 18 meses, após a conclusão do curso, para o pagamento de quem tinha o benefício. Em 2001, a Resolução CNE/CES nº.1, estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação e critérios para sua realização.

Para avaliar e acompanhar a qualidade das IES e seus respectivos cursos, foi

implementada a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. No entanto, também buscava identificar melhorias na qualidade do ensino; ampliar a expansão, exercer as responsabilidades sociais; identidade institucional, com valorização da missão e com respeito à diversidade. Dessa maneira, o MEC criou a avaliação institucional, sendo uma autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, com base nas orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Essa avaliação realizada por uma equipe das IES buscava identificar os aspectos positivos e as fragilidades institucionais, para melhoria na qualidade do ensino, nos cursos de graduação e pós-graduação, articulando com o tripé⁵ ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a responsabilidade social com a formação de estudantes.

Além disso, é realizada a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) do MEC que é presencial, sendo uma visita com o objetivo de *in loco* verificar a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contempla objetivos, metas e ações das IES, no qual também é avaliada a infraestrutura, a organização institucional, a gestão acadêmica e as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo que, a Avaliação de Curso de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC, são avaliações realizadas, por meio de instrumentos distintos, com o objetivo de identificação da qualidade do ensino que está sendo ofertada. Sendo que, o Enade é uma prova obrigatória com questões gerais e específicas sobre o curso de formação, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes dos estudos.

As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo INEP se destinam a verificar as condições de ensino, o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica, considerando também o perfil do profissional que a IES deseja formar. O INEP é responsável pela divulgação dos resultados, com base no Índice Geral de Cursos (IGC) realizado anualmente, que apresenta o indicador da qualidade do ensino, ou seja, é uma avaliação de larga

⁵ O termo tripé (ensino, pesquisa e extensão) começou a ser utilizado nas universidades brasileiras, a partir da Reforma Universitária de 1968, com a Lei nº. 5.540/68.

escala externa, que reflete o ensino universitário. Para Morosini *et al.* (2016), os indicadores estão baseados em princípios de qualidade metodológica e de qualidade institucional. Cabe destacar que, é realizado um ciclo avaliativo dos cursos, com referência nos resultados do desempenho de estudantes.

Com esses dados, o SINAES faz uma análise também considerando o ensino, pesquisa, extensão, a responsabilidade social, a gestão institucional e os professores, verificando a qualificação dos docentes. Nesta perspectiva, as avaliações das instituições, dos cursos de graduação e do Enade, correspondem a um tripé avaliativo, para o conhecimento, um panorama da qualidade do ensino das IES no Brasil. Entretanto, o modo como essas avaliações são realizadas e como são divulgados os resultados, acaba gerando uma competição entre os cursos da mesma instituição de ensino e/ou entre outras instituições, em virtude que a nota é divulgada, por meio de um *ranking*, apresentando a classificação das IES com as respectivas pontuações. Outra questão é o marketing que fazem principalmente as instituições privadas, utilizando essa classificação para valorização e fidelização de novos estudantes para o Ensino Superior, em virtude da concorrência da diversidade de instituições presenciais, semipresenciais e a distância, existentes no País, que ofertam curso de graduação e pós-graduação.

Sendo assim, ressaltamos que avaliação é processo, e precisa ser contínua, exige acompanhamento e monitoramento constante da gestão universitária, para identificar as necessidades, as fragilidades e as potencialidades que são múltiplas e variadas. Compreendemos que a avaliação nos cursos de graduação precisa ser criteriosa com uma formação acadêmica, mais humana e que contemple as demandas da contemporaneidade. Considerando que a avaliação externa, utiliza-se de testes padronizados para medir o nível de conhecimentos dos acadêmicos, deixando, muitas vezes, de valorizar o processo de ensino e de aprendizagem (ARAGÃO; BERTAGNA, 2012). O que nos mobiliza a pensar sobre a avaliação e o seu impacto sobre as IES, os cursos e os estudantes, no sentido de reflexão sobre a Educação Superior, em virtude dos desafios entre o sistema público e privado, o financiamento da educação, a autonomia universitária e a garantia da qualidade do ensino, que são questões recorrentes no âmbito educacional do País. A universidade é um espaço de formação de sujeitos, um lugar de aprendizagem para a vida pessoal e profissional, mais humanística, ética e crítica, que precisa estar

articulada com o desenvolvimento de competências, de habilidades, de atitudes e de valores.

Como todos os cidadãos brasileiros têm o direito ingressar na universidade, o acesso foi ampliado principalmente, quando criaram o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que tinha como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de cursos de graduação nas IES privadas. Em 2006, por meio do decreto nº. 5.800, foi instituído o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com IES públicas, para a expansão e a interiorização da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, na modalidade de ensino a distância (EaD), em diferentes municípios, cidades e estados do Brasil, sendo a oportunidade para os sujeitos que, devido aos diversos motivos, não tiveram o acesso à Educação Superior. Nos polos de apoio presencial, os estudantes têm contato com professores e tutores, uma formação acadêmica que envolve as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), maior flexibilidade de horários, exigindo autonomia e promovendo uma formação pessoal e profissional. É importante ressaltar que os cursos ofertados, foram criados com base nas DCNs e também são avaliados pelo MEC.

Um ano depois, em abril de 2007 com o Decreto nº. 6.096/2007, surgiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tinha, como principal finalidade, ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Além disso, se tinha como meta a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação, a redução da evasão, o aumento de vagas no ingresso, a mobilidade estudantil, a reorganização dos currículos dos cursos de graduação, a atualização das metodologias para os processos de ensino e de aprendizagem para aumentar a qualidade, políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007). Nesse sentido, tinha-se uma preocupação com os estudantes, em virtude de que não bastava só ofertar e facilitar o acesso, era preciso apoio para a permanência e o sucesso acadêmico.

A democratização do ensino tem trazido a tona questões novas, as quais a universidade não encontrou respostas ainda, pois pressupõe a formação de grupos heterogêneos de alunos nas universidades em termos de diferenças no desempenho no ensino médio, nas condições socioeconômicas, no background cultural, entre outros fatores, os quais a universidade não tem ainda meios de atender em suas demandas específicas, repetindo um modelo destinado às classes média alta e alta, que tende a excluir grupos diversos deste padrão (RIBEIRO, 2005, p. 59).

Com base no autor, com a democratização do ensino, as desigualdades sociais ficaram mais evidentes, quanto ao acesso e permanência, mas também foi possível perceber uma pluralidade de sujeitos buscando um curso na Educação Superior. Nesta perspectiva, a Portaria Normativa nº. 39, de 12 de dezembro de 2007, intitui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para as IES federais, com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial. Sendo desenvolvido, por meio de ações de assistência estudantil, vinculadas a atividades envolvendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, bem como, para moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico (BRASIL, 2007). Nesse sentido, a IES era responsável por definir critérios e realizar editais, para a seleção dos estudantes que iriam receber o benefício.

Em 2009, pela Portaria nº. 09 de 30 de junho, visando a expansão foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que oferta cursos de graduação, licenciaturas. Em 2010, com o Decreto nº. 7.234 de 19 de julho, o PNAES apresentou mais orientações para apoio estudantil e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). No mesmo ano, surgiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema gerenciado pelo MEC, no qual consta o registro de vagas de instituições públicas de Ensino Superior, destinadas para os candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Entretanto, precisamos refletir sobre o desequilíbrio entre o acesso e a permanência, considerando que o acesso a vagas, que na maioria das vezes são distantes da localidade, em que os estudantes moram, potencializando o processo de internacionalização global e regional (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Mas mesmo que o estudante vá morar em outra cidade ou estado para realizar o curso, ele enfrenta desafios e dificuldades para permanência que envolve diferentes aspectos, como econômicos, sociais, emocionais, entre outros. Nesse sentido, a reflexão acerca do acesso e das possibilidades de permanência dos estudantes precisa ser constante nas IES.

Em 2012, foi criada a Lei nº. 12.711, a Lei de Cotas para promover mudanças significativas na democratização, no acesso à Educação Superior e redução da

desigualdade social no País. Desse modo, os estudantes que realizaram o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados como pretos, como pardos, como indígenas ou com deficiências, passaram a participar dessas cotas para conseguir uma vaga nas IES públicas do Brasil. Essa lei causou muitas discussões no âmbito educacional, no qual pessoas e instituições eram a favor e contra, com base em argumentos, concepções e ideologias.

Em 2013, foi criado o Programa de Bolsa Permanência (PBP), um auxílio financeiro para os estudantes das IES federais, buscando diminuir as desigualdades sociais, étnico-raciais e a vulnerabilidade social, contribuir para a permanência nos cursos de graduação e a diplomação dos estudantes. Além desses programas que foram criados, a grande preocupação presente na LDB de 1996 continuava, com a necessidade de garantir a qualidade do ensino. Mas não explicava de fato, o que é qualidade e quais os elementos para sua construção, sendo que muitos discursos envolvem questões mercadológicas na estrutura e na oferta do ensino.

Para Zabalza Beraza (2015, p. 175): “[...] La necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades se ha convertido en una de las prioridades más mencionadas en la actualidad”⁶. Assim, problematizamos: as IES, os gestores, os professores e os estudantes têm ciência do que é qualidade do ensino? Quais as relações entre qualidade e equidade? São questões para reflexão, com base no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 com a Lei nº. 13.005 e com vigência até 2024, apresentando os desafios para a Educação brasileira e estabelecendo metas para a Educação Superior.

Nesse sentido, a meta 12, prevê: “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão, para pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público” (BRASIL, 2014). No PNE constam 21 estratégias para o cumprimento dessa meta, entre as quais, podemos destacar: a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil aos estudantes de instituições públicas e a participação de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas, para que cada vez mais estudantes tenham acesso a esse nível de ensino.

Com a expansão e as políticas públicas educacionais, aumentou o número de

⁶A necessidade de melhorar a qualidade do ensino nas universidades tornou-se uma das prioridades mais mencionadas na atualidade” (ZABALZA BERAZA, 2015, p. 175, tradução nossa).

estudantes e também a preocupação com a qualidade do ensino nos cursos. Morosini *et al.* (2016), apresentam indicadores de qualidade para a graduação, com base em categorias importantíssimas para reflexões e ações nas IES, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Indicadores de qualidade no ensino da graduação

Categorias	Indicadores de qualidade
1. Qualidade da instituição	▪ Infraestrutura envolvendo instalações adequadas
	▪ Laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes
	▪ Biblioteca atualizada e com acesso irrestrito
	▪ Assunção de processos representativos na administração universitária
2. Qualidade do corpo docente	▪ Titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado
	▪ Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica
	▪ Carreira e progressão estruturada
	▪ Regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão
3. Qualidade do corpo discente	▪ Condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio à alimentação, moradia, transporte)
	▪ Programas de inserção na vida acadêmica, incluindo oferta de estudos compensatórios
	▪ Programas de intercâmbio nacionais e internacionais
	▪ Oportunidade de participação em programas de iniciação científica
	▪ Programas de inserção social, incluindo estímulo à participação em projetos solidários
	▪ Programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral

Fonte: Morosini *et al.* (2016, p. 24).

Identificamos a qualidade no viés institucional, docentes e discentes com indicadores que são estratégias e possibilidades, para que as IES possam fomentar ações em uma perspectiva democrática e colaborativa, almejando a qualidade. Então, indagamos: como ter qualidade no ensino?; Como elevar essa qualidade?; Quais ações as IES podem realizar para melhorar a qualidade no ensino? São questões que contemplam o livro, “Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década: 2011-2020”, organizado por Speller, Robl e Meneghel (2012), no qual os autores apresentam os desafios para o Ensino Superior, sendo: a) Democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; b) Elevação da qualidade e avaliação; c) Compromisso social e inovação.

Nessa perspectiva, compreendemos que no século XXI as IES estão enfrentando esses desafios que envolvem cunho econômico, social e educativo. Além disso, percebendo a necessidade de realizar mudanças, nos PPI, PPC, nos currículos dos cursos, nas metodologias de ensino das disciplinas, na forma de

ensinar, avaliar os estudantes e nos espaços internos, externos para as aulas. É preciso “a flexibilização curricular que permita repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem” (MASETTO, 2012, p. 26). É repensar essa organização, dialogando com os professores, os estudantes, com os envolvidos nos processos de ensinar e de aprender, estabelecendo novos olhares para a dinâmica institucional e pedagógica, considerando os contextos emergentes.

Segundo Bolzan (2016), os contextos emergentes se definem como desafios e possibilidades que emergem do processo de globalização nos contextos acadêmicos, dos quais podemos destacar as inovações tecnológicas, a expansão do ensino superior, as cotas, a inclusão, entre outros. O que exige novas configurações das IES para atender as necessidades contemporâneas. Desse modo, apresentamos os estudos de Morosini *et al.* (2016) com possibilidades de mudanças para o currículo, as práticas pedagógicas e a avaliação nos cursos de graduação, visando indicadores de qualidade no ensino, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Indicadores de qualidade no ensino da graduação

Categorias	Indicadores de qualidade
1. Qualidade do currículo	▪ Currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento em uma estruturada rígida e disciplinar
	▪ Explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares de forma articulada e significativa (pressuposto das Diretrizes)
	▪ Articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e de aprender
	▪ Oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação
2. Práticas pedagógicas	▪ Presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes
	▪ Valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos
	▪ Familiarização com as linguagens tecnológicas e seus impactos nas formas de produção do pensamento dos alunos
	▪ Flexibilização dos tempos/lugares da formação estimulando o contato com o mundo do trabalho e da cultura
	▪ Estímulo à produção científica integradora, por meio de trabalhos de conclusão de curso significativos e valorizados como produção integradora da formação.
3. Avaliação	▪ Estímulo à avaliação compreensiva, centrada nos objetivos e dinâmica do trabalho acadêmico
	▪ Uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem
	▪ Privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização
	▪ Valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem

Fonte: Morosini *et al.* (2016, p. 24).

Destacamos que esses indicadores não estão presentes na totalidade das IES, mas é preciso, estabelecer novos caminhos, com percursos coletivos entre os estudantes, os professores e os gestores, com ações institucionais para melhorar a qualidade do ensino. Morosini *et al.* (2016) também mencionam que os indicadores gerais de qualidade da Educação Superior envolvem as dimensões: internacionalização, gestão, ensino, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Considerando esses aspectos, é necessário setores institucionais de apoio aos docentes e aos discentes. A universidade precisa incorporar mudanças para atender às novas demandas formativas, de modo quantitativo e qualitativo, para dar conta dos desafios da contemporaneidade (LANZARINI; GUSTSACK; IOP, 2018).

Assim, as tecnologias educacionais devem estar presentes no currículo, nas disciplinas, com estratégias de ensino dinâmicas, envolvendo recursos didáticos e espaços pedagógicos para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos estudantes. Nesse sentido, os professores juntamente com a gestão universitária precisam repensar os fundamentos teórico-metodológicos que dão base para as práticas pedagógicas e ressignificar o ensino. Sendo assim, desconstruir as concepções do ensino tradicional, no qual o professor era detentor do conhecimento e problematizar estratégias com a centralidade do estudante no processo educacional, sendo ele o protagonista.

No puede desarrollarse una concepción de la Educación Superior centrada en el aprendizaje del alumno sin modificarse la manera en que el profesorado entiende su actividad docente y se garanticen unas condiciones adecuadas a nivel de infraestructuras organizativas y de apoyo⁷. (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 47)

Neste enfoque, é essencial que os professores, entendam suas práticas pedagógicas como mediação entre o conhecimento e o estudante. Os contextos emergentes exigem novos modos de ensinar e de aprender, para potencializar as demandas formativas e pessoais, com metodologias didático-pedagógicas, para os estudantes, que vivem em uma sociedade que está em constante transformação. Por isso, a necessidade de muito investimento na formação de professores para melhorar a qualidade do ensino na Educação Superior e para que os processos de

⁷ Uma concepção de Educação Superior centrada na aprendizagem dos alunos não pode ser desenvolvida sem modificar a forma como os professores compreendem a sua atividade docente e sem garantir umas condições adequadas em nível de infraestruturas organizacionais e de apoio. (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 47, tradução nossa).

ensino e de aprendizagem sejam atrativos, motivadores, que possam corresponder às expectativas, aos interesses e aos perfis dos estudantes universitários.

La universidad debe proporcionar los recursos para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles que exige la docencia. En definitiva, sostener toda la formación universitaria a partir de la transmisión del conocimiento limita la formación del saber hacer del estudiante que precisa realizar actividades que permitan activar y aplicar conocimientos, indagar, reflexionar, resolver problemas y comunicarse con eficacia⁸. (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 47)

Assim, a formação dos professores precisa estar direcionada as possibilidades e a eficácia de metodologias de ensino que contemplem o estudante ativo nos processos de ensinar e de aprender. O que requer abandonar a comodidade intelectual e existencial (LANZARINI; GUSTSACK; IOP, 2018), estar disposto e aceitar mudanças. Embora, aconteça o reconhecimento da necessidade de mudar o processo de ensino e aprendizagem nas IES, há ainda também uma resistência e um estranhamento. Um dos desafios é vencer a barreira da resistência a mudanças (AUDY, 2017), envolvendo os professores, os estudantes, os gestores, a comunidade universitária. Sendo que a resistência dos professores pode estar associada às questões de formação, desconhecimento de como utilizar novas metodologias e tecnologias digitais.

Infelizmente a transmissão de conhecimentos, ainda continua em muitas salas de aulas das IES e tem se evidenciado nos estudantes, desinteresse em aprender, reprovação, desistência, evasão, falta de motivação e de engajamento. “Na área de educação emergem motivos variados para justificar a manutenção do status quo e não mudar. Justificativas que representam esta aversão à mudança, à incorporação do novo, tais como: Por que mudar?” (AUDY, 2017, p. 78). Mas o cenário do Ensino Superior mudou, estamos como estudantes do século XXI e não podemos continuar com as práticas pedagógicas dos professores do século XX. A aula é para o estudante, então quem precisa modificar suas práticas pedagógicas é o professor.

Essa transformação radical na área de educação tem como vetor uma tecnologia disruptiva: as tecnologias online de aprendizagem. Essa

⁸ A universidade deve fornecer os recursos para o corpo docente desenvolver adequadamente as novas funções, tarefas e papéis que o ensino exige. Em suma, sustentar toda a formação universitária a partir da transmissão de conhecimentos limite a formação do saber-fazer do aluno, o que necessita realizar atividades que permitam ativar e aplicar o conhecimento, indagar, refletir e resolver problemas e comunicar-se de forma eficaz. (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 47, tradução nossa).

tecnologia disruptiva gera um potencial de mudança que se torna inevitável, ou seja, independentemente da análise feita pelos atores da área de educação, a mudança decorrente será radical, rompendo com o modelo anterior e gerando transformações significativas na área, que mudará inevitavelmente (AUDY, 2017, p. 78).

Com base no autor, é necessária a ruptura de paradigma, mudanças nas práticas pedagógicas universitárias e nas estratégias que os professores utilizam para os processos de ensino e de aprendizagem. São rupturas paradigmáticas, que exigem: “uma reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, [...] a inquietude em energia emancipatória” (CUNHA, 2016, p. 18). Sendo assim, é preciso ressignificar as concepções epistemológicas que orientam as práticas pedagógicas, modificando as concepções acerca do estudante, do ensino, da aprendizagem e da avaliação que subsidiam o processo educativo. Na era das tecnologias digitais, com novos recursos e métodos, é preciso ousar na docência universitária, em um processo coletivo, para que as mudanças sejam realizadas de forma colaborativa, na confiança das necessidades e das implicações.

Hoje a mudança é inevitável, fruto das mudanças na sociedade e nas tecnologias de aprendizagem online, gerando, inevitavelmente, ao menos a necessidade de repensar o modelo tradicional de educação que está sendo oferecido, seja pelas profundas mudanças na sociedade (novas demandas), seja pelas novas tecnologias rompedoras (AUDY, 2017, p. 79).

Nesse sentido, acreditamos que no atual contexto do ensino universitário, as mudanças não podem ocorrer de forma isolada e solitária. Precisam ser compartilhadas com os pares e serem implementadas no âmbito institucional, na missão dos cursos ofertados pelas IES, como uma política instituída, em uma abordagem metodológica para o ensinar e o aprender, baseado em metodologias ativas, que favorecem a relação teoria e prática, a experiências, a resolução de problemas, a situações reais contextualizadas com a formação pessoal e a aproximação com a futura profissão dos estudantes. Os professores são orientadores dos processos de ensino e de aprendizagem, sustentados em problemas da realidade do futuro profissional (MORAN, 2015).

A universidade é um lugar formativo, quando os sujeitos que ocupam esse espaço, atribuem sentido as experiências (CUNHA, 2010). Para os professores, o sentido está no ofício de ensinar e de aprender. Para os estudantes, o sentimento de fazer parte desse lugar, está relacionado a satisfação ou não do currículo do curso,

ao modo de ensino e aprendizagem, a avaliação, a motivação, as aproximações do mundo de trabalho com a futura profissão, entre outros elementos. Além disso, envolve o engajamento acadêmico, sendo o quanto as atividades curriculares e extracurriculares promovidas pela universidade, são ações para o estudante estar engajado com sua formação, tendo motivação para diferentes vivências na sala de aula, em congressos, grupos de pesquisa, entre outras atividades, que possam despertar no estudante o interesse em aprender e se envolver na universidade.

“As experiências, que dão à universidade a condição de lugar de formação, reconhecem nela a condição de *lócus* cultural, que fazem intermediações de significados com os sujeitos em formação” (CUNHA, 2010, p. 55). Assim, pode-se pontuar que o espaço universitário é formativo, quando se atribui sentidos e significados a este lugar. Sendo que, o sentido e o significado, acerca desse lugar de formação são particulares de cada professor e de cada estudante, que implica no processo reflexivo e na mobilização para estabelecer mediações e relações inter e intrapessoais, de modo que os processos de significação repercutem na construção do conhecimento e na aprendizagem.

Desse modo, o papel social da universidade deve ter como princípio institucional, a qualidade do ensino entrelaçada às necessidades dos estudantes e dos contextos emergentes, aos fins sociais e democráticos da Educação. Partindo desse pressuposto e com o avanço das tecnologias, ser professor formador nesse contexto está cada vez mais desafiante, exigindo formação continuada, para docência universitária, novos saberes e metodologias de ensino. Nesta perspectiva, o ensino híbrido, conhecido como *Blended Learning*, com atividades presenciais e a distância, promove a integração das TDICs, e a possibilidade de ressignificar o Ensino Superior, com estratégias tecnológicas potencializadoras, para os processos de aprendizagem dos protagonistas da educação contemporânea, os estudantes.

Assim, os professores precisam de aperfeiçoamento contínuo, de formação para a fluência digital, para a utilização de diferentes tecnologias educacionais, de acessibilidade para os estudantes de inclusão, estratégias para aprendizagem presencial e online com ensino híbrido, para avançarmos na ascensão de novas formas de ensinar e de aprender. Desse modo, a docência universitária precisa de (re)construções metodológicas e pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem, sendo necessário novos caminhos para o ser professor.

4.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: OS CAMINHOS DO SER PROFESSOR

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1982, p.155)

O ser professor é constituído por caminhos que são trilhados na docência, com estudantes, com colegas, com gestores, com instituições de ensino e com experiências da profissão. Muitas vezes encontramos percursos difíceis, com desafios, obstáculos, percalços e tropeços, mas nos fazem refletir sobre os caminhos escolhidos e são necessários para aprendermos a definirmos direções e novos recomeços na vida pessoal e profissional. A caminhada é longa e intensa da construção do ser professor, considerando a identidade, o desenvolvimento profissional, os conhecimentos e os saberes para atuação docente. Nesse sentido, com as mudanças e as transformações da sociedade contemporânea, à docência universitária no século XXI, tem apresentado cada vez mais desafios ao professor universitário. Exigindo que esse profissional saiba lidar com as incertezas que surgem, com saberes, competências, habilidades, atitudes, valores e muito protagonismo.

Para Cantón Mayo e Tardif (2018), a profissão docente está enfrentando questionamentos, quanto a sua identidade. Diante disso, problematizamos: Como se constitui o ser professor? Qual sua especificidade profissional? Essas questões norteiam a reflexão sobre o professor, no contexto histórico e social. Considerando que a docência é uma profissão complexa, o professor precisa construir sua identidade profissional ao longo da carreira, envolvendo as experiências, as relações interpessoais e de trabalho. Essa identidade também está relacionada ao contexto de atuação e as trajetórias da vida profissional (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2018).

Desse modo, compreendemos que a construção da identidade profissional é um processo, para os professores com formação em licenciatura, como para os professores com formação em bacharelado, que muitas vezes a docência, não foi a primeira escolha profissional. Precisamos destacar que, atuam nas universidades docentes heterogêneos, com graduação e pós-graduação distintas, alguns com experiências profissionais do mundo do trabalho, outros com e sem experiências da docência. De acordo com Behrens (1998, p. 57), nas instituições de Educação

Superior, estão exercendo a docência:

a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mundo do trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas, por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Essa diversidade de profissionais que atuam nas IES, nos faz compreender, os elementos que podem dificultar os processos de profissionalização docente, considerando que a docência universitária é diferente dos demais níveis de ensino. São professores formadores, que ministram disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais. Desse modo, é de suma importância ações institucionais que possam colaborar para o desenvolvimento profissional. Considerando que esse professor universitário precisa atuar no ensino, pesquisa e extensão, sendo que esse tripé exige conhecimentos, competências e habilidades de diferentes naturezas, tendo em vista o nível de ensino e o contexto institucional e social.

A identidade profissional não ocorre de modo automático ao ingressar na universidade, por meio de um processo seletivo ou concurso público, ela precisa ser consolidada pelo professor. “Una de las cuestiones básicas al hablar de identidad es partir de la idea de que las identidades son múltiples y variables. Cada sujeto y cada grupo construye su identidad en torno a ejes diferentes, simultáneos y cambiantes”⁹ (ZABALZA; CERDEIRIÑA; VITÓRIA, 2018, p. 143). Os modos como os profissionais com diferentes perfis se reconhecem, seja pela formação ou pela profissão em que atuam, também demonstra uma identidade e que precisa ser refletida tanto pelo professor, quanto pela universidade.

Con base en la identidad personal, identidad profesional y la identidad organizativa o institucional¹⁰ (ZABALZA; CERDEIRIÑA; VITÓRIA, 2018). Porque muitas vezes, as universidades buscam profissionais com perfis e características específicas. Os estudos de Imbernón (2004), Marcelo García (2009), e entre outros

⁹ “Uma das questões básicas ao falar de identidade é a partir da ideia de que as identidades são múltiplas e variáveis. Cada sujeito e cada grupo constrói sua identidade em torno de eixos diferentes, simultâneos e variáveis” (ZABALZA; CERDEIRIÑA; VITÓRIA, 2018, tradução nossa).

¹⁰ “Com base em uma identidade pessoal, profissional e organizacional ou institucional” (ZABALZA; CERDEIRIÑA; VITÓRIA, 2018, tradução nossa).

autores, mencionam que o termo formação continuada foi substituído por desenvolvimento profissional docente, no sentido de processo, que a identidade vai se consolidar ao longo da profissão, na aprendizagem do seu ofício durante a carreira. André (2011, p. 26), explica:

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente é um desafio, envolve uma singularidade, que pode ser constituída na significação social da profissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), com base em ciclos de vida e no processo de formar-se professor que envolve um percurso, uma trajetória a ser constituída durante a carreira. No qual, é constituído de desafios e de experiências que dinamizam a profissão do ser professor em uma aprendizagem constante. Nesse sentido, precisamos pensar na formação dos professores universitários, considerando que muitos não apresentam preparo para a docência, são bacharéis sem formação pedagógica, pois o que lhes é exigido para a contratação é a competência em sua área de conhecimento (MASETTO, 2012).

Diante disso, problematizamos um diálogo com base em autores, sobre os conhecimentos necessários para a atuação profissional. Shulman (1987), pesquisador norte-americano menciona que a profissão docente exige um conjunto de conhecimentos, que envolvem os específicos da área de atuação do professor e os pedagógicos próprios às especificidades da docência. O referido autor (1987) definiu sete categorias de conhecimentos, que são a base para o ensino, sendo eles: conhecimento do conteúdo, pedagógico e curricular; conhecimento pedagógico do conteúdo, dos estudantes e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais e dos fins educacionais.

Grossman (1990) definiu o conhecimento pedagógico do conteúdo em quatro categorias: o conhecimento dos propósitos para o ensino; o conhecimento curricular do conteúdo; o conhecimento das estratégias de ensino e o conhecimento sobre a compreensão dos estudantes. Os estudos de Pérez Gómez (1990) e Moll (1996) evidenciaram que a construção do conhecimento pedagógico pode acontecer por duas vias: a orientação pedagógica, como um conjunto de formas de intervenção

didática, desenvolvidas pelos professores, por meio dos conhecimentos sobre os conteúdos específicos, e o modo de ensinar, sendo o professor o responsável pela apropriação e mediação desses conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem. Com base nos autores, são conhecimentos complexos para o ser professor, porém, são imprescindíveis para docência.

O conhecimento específico é relacionado à disciplina ensinada pelo professor, constituída por conteúdos, e o conhecimento pedagógico implica no domínio do saber fazer, de estratégias, do saber teórico e conceitual e suas relações (MARCELO GARCÍA, 1999). Por isso, a importância, tanto dos conhecimentos teóricos, quanto dos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, afirma Imbernón (2004, p. 29) que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Compreendemos que na docência do Ensino Superior, não bastam apenas os conhecimentos científicos referentes aos conteúdos, mas que são necessários conhecimentos pedagógicos, acerca do saber “ensinar”. O exercício da profissão não se restringe ao diploma, mas exige competência pedagógica (MASETTO, 2012). Nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif (2002), Isaia e Bolzan (2009), Pimenta; Anastasiou (2014), entre outros, nos fazem refletir sobre os saberes docentes e sua importância para o ofício da profissão.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), definem o saber docente como um saber plural que é proveniente de diferentes fontes, em relação à atuação profissional, sendo que os saberes da experiência são reconhecidos pelos professores, quando manifestam suas próprias ideias sobre os saberes curriculares e das disciplinas. Sendo que, o desafio é evitar dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício (GAUTHIER, 1998). O autor, em seu livro: “Por uma teoria da Pedagogia”, concebe o ensino como a mobilização de vários saberes, que são necessários para a atuação docente.

Nesta perspectiva, Pimenta (1999) enfatiza a importância da mobilização dos saberes, sendo três tipos: da experiência que envolve as práticas reflexivas e as

trocas com os pares; do conhecimento que envolve a função social do ensino e os pedagógicos que abrange o conhecimento e a experiência e que será constituído por necessidades pedagógicas, isto é, quando sou professor, preciso ter saberes sobre a organização e gestão da sala de aula. Para o exercício da docência, os professores precisam consolidar saberes, sendo esses

mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 113).

Os saberes docentes são norteadores para a atuação profissional, sendo necessária a aquisição desses saberes, que são próprios da profissão. Com base em Tardif (2002), o professor precisa ter múltiplos saberes, sendo estes: provenientes da formação profissional, “disciplinares” oriundos da formação universitária, “curriculares” acerca dos currículos das instituições e os “experenciais” constituídos no dia a dia da profissão, na ação pedagógica e que potencializam o (re)aprender ser professor. A referida autora (2002) afirma que, esses saberes não são inatos e sim produzidos pela socialização, por meio das relações interpessoais com outros colegas e com os estudantes, com pessoas presentes no decorrer do seu processo formativo, construindo interação com seus pares e seu desenvolvimento profissional. Isaia e Bolzan (2009, p. 165) destacam que:

O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. [...] O processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e conseqüente profissionalização, para que possa construir a sua professoralidade.

Esses saber-saber e saber-fazer estão relacionados aos saberes e fazeres da docência, almejando a construção da professoralidade que “caracteriza-se pela dimensão prospectiva de desenvolvimento da docência, expressando a relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais nas quais ela acontece [...]” (POWACZUCK, 2012, p. 70). A professoralidade está relacionada à atividade realizada pelo docente, quando identifica, compreende e ressignifica os saberes que são próprios da sua atuação. A docência exige conhecimentos pedagógicos específicos, entretanto eles nem sempre são considerados pelos professores e “[...] predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do

que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis, a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Consideramos que os saberes são consolidados na carreira docente, na atuação profissional, sendo elaborados e (re)elaborados ao longo da profissão. O que implica na responsabilidade social e a conscientização do que envolve a atuação docente, considerando que os professores que atuam no Ensino Superior, não tiveram disciplinas pedagógicas na sua formação, para atuação nesse nível de ensino, o que demonstra outro desafio, no qual é preciso aprender a ser professor universitário. Nesse sentido, há uma ausência de preparação e que demonstra a necessidade de espaços formativos que contemplem as especificidades da docência universitária, como demonstram os estudos realizados por autores espanhóis como Marcelo García (1999), Imbernón (2004), Zabalza (2004, 2008, 2009, 2010, 2015) e autores nacionais como Isaia e Bolzan (2009), Cunha (2010, 2016, 2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Morosini (2016), entre outros. Ser um professor formador no século XXI envolve muitas demandas e exigências nas IES, indicando um descompasso entre a gestão do tempo acadêmico e a gestão do tempo formativo.

Corroboram as autoras Pimenta e Anastasiou (2014), ao afirmarem que o ser professor não se restringe às atividades que realizam em sala de aula com os estudantes. O professor vivencia dilemas e precisa fazer escolhas entre a dedicação na docência, com o planejamento, o desenvolvimento das aulas, o ensino, com a produtividade, com a inserção em projetos de pesquisa e extensão, com cargos de gestão, entre outras atividades administrativas envolvidas na dinâmica institucional e pedagógica. “Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos” (CUNHA, 2018, p. 10).

Os professores universitários realizam inúmeros papéis, desempenhando funções de pesquisadores, coordenadores, gestores e à docência, às vezes deixa de ser a primazia, pois a universidade e os órgãos de financiamento à pesquisa contemplam com bolsas os docentes que apresentam produções científicas elevadas, o que nos faz refletir acerca do papel social das instituições de ensino, que devem ter como principal prioridade o ensino. Nesse contexto, é preciso repensar a respeito da atuação docente entendendo que:

Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo - que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro acionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse, en algo distinto a lo que eran-nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo. Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometido con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo.¹¹ (ALLIAUD, 2017, p. 14).

O ofício do professor está atrelado à intervenção, como agente de transformação e aos múltiplos papéis que desempenha. A profissão docente se realiza na universidade com base em saberes, mas também em crenças, em valores que envolvem o ser professor formador, no qual a docência tem como propósito a formação de sujeitos com competências e habilidades para contemporaneidade, que envolvam a empatia, a solidariedade, a cooperação, a ética, a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Sendo preciso realizar o trabalho docente articulado com e para vida dos estudantes, esse é o sentido da formação universitária.

Cabe destacar que o ensinar contempla experiências humanas e os professores constituem suas subjetividades nos processos de ensinar e de aprender, que estão balizados em concepções epistemológicas e metodológicas, que definem seus pressupostos teóricos e amparam as práticas pedagógicas. Nessa organização, a sistematização da aula, a explanação de conhecimentos teóricos e práticos, a gestão da sala de aula e do tempo, e as estratégias de ensino para o direcionamento das práticas pedagógicas ficam sob-responsabilidade do professor.

4.2.1 Caminhos para a docência universitária: um diálogo sobre didática, métodos e metodologias de ensino

A docência tem diversos caminhos, que envolvem sombras, luzes, escolhas e decisões, no qual as direções precisam ser mudadas com o tempo, vislumbrando novas possibilidades e o (re)aprender com os desafios surgem na profissão. Nesse

¹¹ “Conceber a profissão docente como produção, como intervenção, como transformação de algo que no nosso caso são pessoas que, por consequência das nossas ações, têm a possibilidade de se formar, de se transformarem em algo diferente do que eram, nos coloca como adultos, como educadores e convocam nosso próprio potencial de poder e de saber como fazê-lo. Como artesãos do próprio trabalho, comprometidos com o que fazemos, aproxima-nos daqueles com quem trabalhamos e, ao mesmo tempo, nos projeta para a humanidade que contribuimos para eternizar, porque assim escolhemos”. (ALLIAUD, 2017, p. 14, tradução nossa).

sentido, cabe ao professor escolher os caminhos para os processos de ensino e de aprendizagem, definindo a epistemologia e a metodologia de ensino para a atuação docente.

Considerando que o professor universitário é formador e desempenha um papel importante na formação de estudantes, que buscam uma qualificação pessoal e profissional, com o desenvolvimento de competências e habilidades, precisamos refletir sobre o ensino e compreender o que é didática. Esse termo instituído por Comênio¹² (1957) e que significa a arte de ensinar é pautado em um conjunto de métodos e técnicas, envolvendo o professor, o estudante, o contexto e o conteúdo. Segundo o autor (1957, p.73):

Aos professores, a maior parte dos quais ignoravam completamente a arte de ensinar; e por isso, querendo cumprir o seu dever, gastava-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças; ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele obter um bom sucesso [...].

O autor faz uma crítica aos professores que ignoravam a arte de ensinar e ficavam testando métodos para encontrar o mais “adequado” ao ensino. Sendo que essa arte, é para além, envolvem competências e habilidades docentes, tais como empatia, ética, criatividade, protagonismo para “ousar”, mudar e renovar seu modo de ensinar. Porém, se tinham crenças e concepções implícitas que, para ser um bom professor era preciso que tivesse conhecimento e não se tinha preocupações com o ensinar. A partir do século XX, iniciaram discussões, acerca de métodos, técnicas e metodologias, em um momento, em que as tecnologias da informação e comunicação e as mudanças econômicas passavam por transformações.

Desse modo, ocorreu o rompimento com a didática, de caráter mais prescritivo e instrumental, no qual o professor era transmissor do conhecimento e pensar em uma didática que contemplasse os docentes e os estudantes, ambos envolvidos no processo educativo. Diante disso, buscamos analisar a didática e sua importância na docência, com base em autores. Para Candau (1987) a didática envolve o “fazer” educativo e sua dimensão humana, para que fazer; a técnica, o saber fazer; e político-social, porque fazer. Nesse sentido, como a docência é uma prática social, se requer conhecer os elementos que envolvem a ação docente, sendo uma questão epistemológica e metodológica, ou seja, “trata-se de criar os

¹² Termo definido em sua obra: Didática Magna.

meios, através dos quais a ciência, o saber sistematizado, traduz-se em conteúdo de ensino, isto é, em conteúdo didaticamente assimilável” (BOULOS, 1991, p. 96).

Nesse sentido, Libâneo (1994), destaca que a didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia e é a teoria do processo de ensino, que envolve objetivos, conteúdos, métodos e formas de dar aula criando condições para a aprendizagem, ou seja, corresponde a efetivação da tarefa de ensinar com base em elementos, como o planejamento, o direcionamento do ensino e da aprendizagem. Para o autor (1994), a didática envolve o ensino e a aprendizagem, com o embasamento em uma teoria da educação.

Corroborando Veiga (1994) ao afirmar que, a didática é uma disciplina baseada em teoria e prática, do curso de formação de professores que tem como objeto de estudo o ensino, ponto de convergência de princípios, pressupostos e teorias provenientes da história, da filosofia, da psicologia, da sociologia da educação, considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais. Desse modo, precisamos compreender a importância didática, no sentido da ação intencional e sistemática do professor, não se limitando aos instrumentos e as técnicas, e sim, em uma reflexão pensada para a consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse viés, Pimenta (1997), define a didática como área de estudo sobre a ciência da educação e seu caráter prático, a *práxis* pedagógica.

Seu objeto de estudo específico é a problemática do ensino enquanto prática de educação é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada, e na qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. [...] O objeto de estudo da didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomadas em situação. (PIMENTA, 1997, p. 63)

Partindo dessa concepção, que destaca as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem envolvendo a intencionalidade do professor, refletimos a necessidade da ação docente estar pautada em concepções epistemológicas. Pois, são os pressupostos teóricos que amparam as práticas pedagógicas e a organização de estratégias para os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, para compreender o conceito de didática universitária, buscamos o autor espanhol Zabalza Beraza (2010, p. 188) que menciona:

[...] o que se espera da didáctica universitaria é que axude a sistematizar un corpo de coñecementos e de metodoloxías capaces de incidir na práctica

docente, que resolva problemas no proceso de ensino-aprendizaxe das disciplinas universitarias, que xere estratexias de acción capaces de mellorar esse proceso. En definitiva, que teña algo que ofrecer á “optimización das condicións” de aprendizaxe na universidade.¹³

A partir desse entendimento, identificamos a didáctica como um caminho que envolve o professor e o estudante na consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse enfoque, buscamos compreender os conceitos de metodologia, técnicas e de métodos de ensino para a contextualização de sua importância. De acordo com Libâneo (1994, p. 53) a “metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos [...] seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos”, ou seja, são os procedimentos que envolvem a ação docente, tais como: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos didáticos e processos avaliativos, constituídos de uma intencionalidade docente. Para o autor, os métodos de ensino são ações do professor, permeadas de atividades para os estudantes, em relação a um conteúdo (LIBANÊO, 1994), envolvendo objetivos para os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, Miguel Díaz (2005, p. 36) destaca:

En el campo de la didáctica este algo o fin es el aprendizaje. De ahí que se hable de métodos de enseñanza o métodos docentes orientados hacia el aprendizaje. No obstante, la palabra método ha ido cambiando de significado a medida que se desarrollaban las diversas concepciones educativas. El concepto de método va ligado indisolublemente a la perspectiva pedagógica de la que se deriva. En las últimas décadas se ha producido una de las principales innovaciones metodológicas: trasladar el centro de atención de la didáctica desde la enseñanza al aprendizaje.¹⁴

Corroboram os estudos de Pimenta e Anastasiou (2014), ao afirmarem que a metodologia é um método, por meio do qual se chega aos objetivos definidos, referente ao ensinar e ao aprender, com vistas à formação de profissionais. E é este o compromisso do professor, mostrar meios para que o estudante possa construir o seu conhecimento. O que requer uma adequação da dinâmica pedagógica, no modo

¹³ “[...] o que se espera da didáctica universitária é que ajude a sistematizar um conjunto de conhecimento e metodologias capazes de influenciar a prática docente, que resolva problemas no processo de ensino e de aprendizagem das disciplinas universitarias, que forneça estratégias de ação capazes de melhorar esse processo. Em suma, tenha algo a oferecer para a “otimização das condições” de aprendizagem na universidade”. (ZABALZA BERAZA, 2010, p. 188, tradução nossa).

¹⁴ “No campo da didáctica, o propósito é aprender. Por isso, falamos de métodos de ensino orientados para a aprendizagem. No entanto, a palavra método mudou de significado à medida que as várias concepções educacionais se desenvolveram. O conceito de método está ligado a perspectiva pedagógica de qual ele deriva. Nas últimas décadas, umas das principais inovações metodológicas ocorreu: mudar o foco da didáctica do ensino para a aprendizagem” (DE MIGUEL DÍAZ, 2005, p. 36, tradução nossa).

de ensinar e de aprender os conhecimentos e a aproximação dos conhecimentos que estes possuem. “A tarefa de ensinar é tão complexa que dificilmente se pode representar, por meio de um só modelo”¹⁵ (ROSALES LÓPEZ, 2010, p. 410). Nesse sentido, destacamos que a docência universitária precisa estar articulada com pressupostos teóricos, metodológicos e institucionais, bem como ao contexto de atuação do professor e da realidade dos estudantes.

4.2.2 As tendências educacionais, o construtivismo e o sociointeracionismo

No Brasil, as tendências educacionais predominantes, na década de 1980, foram elaboradas por educadores e filósofos com a intenção de propor um modelo educacional a ser implementado, em cada período histórico. Segundo Libâneo (1989), foram denominadas de tendências pedagógicas liberais, classificadas como: tradicionais, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista e, progressistas como: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Cada tendência originou-se de um contexto histórico e influenciou nos processos de ensino e de aprendizagem, pois tiveram diferentes princípios, além de constituir a história da Educação.

As Tendências Pedagógicas Liberais surgiram no século XIX, com a influência da Revolução Francesa (1789), do liberalismo e do capitalismo. Sendo que, uma das mais conhecidas, é a pedagogia liberal tradicional. O ensino era mecânico e consistia na perspectiva do autoritarismo, a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1975), não era permitido criticar, questionar ou duvidar do professor. Segundo Saviani (1987) as concepções de caráter tradicional apontam o professor como detentor do saber e o estudante como passivo. A Educação no Brasil foi fortemente marcada por essa abordagem, em que o professor era o centro do processo, não existia diálogo na sala de aula e apenas o professor falava, era a educação bancária (FREIRE, 1975).

Neste contexto, o ensino era baseado no modelo dos primeiros educadores, os jesuítas, com aulas expositivas, caracterizado pela memorização, repetição, transmissão dos conteúdos, no qual o professor era o detentor do conhecimento e não se considerava os conhecimentos prévios dos estudantes. Eles eram

¹⁵ “A tarefa de ensinar é tão complexa que dificilmente pode ser representada por um único modelo” (ROSALES LÓPEZ, 2010, p. 410, tradução nossa).

considerados como receptores passivos e precisavam “decorar” os conteúdos, e não se tinha uma preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as críticas ao ensino tradicional deram origem à tendência liberal renovada progressista, que passou a ver o estudante como o centro do processo e o professor como um facilitador.

Na década de 1930, com o movimento da escola nova, se tinham novos objetivos para a Educação, tendo como inspiração o autor norte-americano John Dewey, sendo no Brasil Anísio Teixeira, que desenvolveu ideias educacionais, juntamente com os pioneiros da escola nova, Montessori, Piaget, Decroly, Rogers, entre outros. O método de ensino caracterizava-se pelo “aprender fazendo”, por meio da experiência com base em Dewey, da pesquisa e da descoberta. Também surgiu a pedagogia renovada não-diretiva, inspirada em Carl Rogers (1985), que apresentou em seu livro “Liberdade para aprender em nossa década”, reflexões sobre a autonomia na educação. Em que o professor, tinha o papel era de facilitador, não se preocupando com a quantidade de conteúdos, mas como o estudante aprende, por meio de experiências. O ensino era com base no interesse, buscando o desenvolvimento do autoconhecimento e a realização do ser humano.

Porém, no final dos anos 1960 tivemos o surgimento da tendência tecnicista, direcionada aos princípios de eficiência e de produtividade. Foi um ensino operacional e uma formação para o mundo do trabalho, pois precisava estar adequada a sociedade capitalista, industrial e tecnológica, no qual o contexto histórico era a ditadura militar, um período de controle político e ideológico. Desse modo, o sistema educacional foi consolidado com base na exposição do conteúdo, de exercícios para repetição e da autoridade do professor. Também foi inspirada na teoria behaviorista, na corrente comportamentalista, com base em Pavlov (1942) acerca do condicionamento respondente e do condicionamento operante de Skinner (1970), como pressuposto a aprendizagem por meio do reforço, com estímulos e respostas. Mas essa pedagogia tecnicista causou um caos no campo educativo, gerando a descontinuidade e a fragmentação curricular, que impossibilitava o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1987), ou seja, era preciso romper com esse ensino.

Com o fim do regime militar, os professores fizeram uma mobilização em busca de uma educação crítica e com olhar para os sujeitos, buscando a superação das desigualdades da sociedade. Então, surgiram as tendências pedagógicas progressistas. De acordo com Libâneo (1989), o termo progressista é utilizado para

designar as tendências, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, que sustentavam implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação. Para o autor, as tendências pedagógicas progressistas foram denominadas de: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, que visavam uma educação relacionada a compreensão da realidade do estudante.

Com a educação libertadora e problematizadora, conhecida como a pedagogia de Freire (1975), foi possível ter uma dialogicidade, pautada na comunicação, expressão e a conscientização crítica desse sujeito social, sendo um ensino direcionado ao diálogo reflexivo. “O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 13-14). Uma educação dialógica, do ponto de vista gnosiológico, um encontro de sujeitos e a aula como a busca do conhecimento (FREIRE, 1980), tendo como objetivo a autonomia e a construção do conhecimento, no qual o professor era um mediador. Nessa relação, foi permitida a expressão e a contradição de ideias, entre o professor e os estudantes, para aprenderem juntos. Pois, não há docência sem discência (FREIRE, 1996), ou seja, o professor pode estar sempre aprendendo e vice-versa.

Nessa perspectiva, se percebe a distinção entre a educação bancária e educação libertadora proposta pelo autor, no qual são consideradas as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos estudantes. Era um ensino, com base na pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e que implicou em uma educação para liberdade, conhecida também, como pedagogia libertária. Para Libâneo (1989) a pedagogia libertária, abrangeu quase todas as tendências antiautoritárias em educação, como a psicanalítica, a anarquista, a dos sociólogos e a dos professores progressistas. Sendo que, o professor tinha o papel de instrutor/monitor, o ensino era com a vivência grupal e se tinha o objetivo da transformação dos estudantes.

Posteriormente, surgiu a progressista crítico-social dos conteúdos, que tinha uma concepção pedagógica direcionada para os conteúdos articulados com a experiência pessoal e subjetiva do estudante, confrontando o saber, com a prática, a construção de conhecimentos, habilidades e a consciência crítica frente à realidade social injusta e desigual. Para esse entendimento, buscamos os estudos de Hegel (1968), Marx (1978), Vygotsky (1987) e Saviani (1995). O campo pedagógico crítico precisa ser compreendido, a partir da influência do desenvolvimento da dialética de

Hegel (1968), como método de análise do pensamento e da realidade. Dessa forma, o conhecimento não é determinado por regras formais, mas um resultado da experiência efetiva do sujeito no processo de resolução das contradições (BAVARESCO, 2018). A dialética possibilita a indagação da realidade social, na historicidade da ação do sujeito.

Mas nos estudos de Marx (1978), a dialética não é o movimento do pensamento, senão parte da realidade, na qual a contradição emerge do trabalho e da transformação da realidade social do sujeito. Sendo a educação, o resultado dessa atividade e prática histórica transformadora. Esta base filosófica foi um alicerce para os estudos de Vygotsky (1987) na abordagem sócio-histórica, pois considerou que os fenômenos são estudados como processos históricos em movimento e em mudança, para então, pensar-se a educação como dinâmica.

Vygotsky (1993) influenciado pelo marxismo dialético fundamenta a teoria da atividade, que consiste no desenvolvimento humano vinculado ao contexto sociocultural do sujeito. Nesse sentido, essa teoria permite compreender o trabalho educativo como uma atividade humana que se materializa no ensino, na atividade do professor e na aprendizagem do estudante, em que ambos estão envolvidos. Corroborava Saviani (1995), ao afirmar que na educação, a teoria histórico-crítica, com base no materialismo histórico, foi expressa pela metodologia dialética de construção do conhecimento, por meio da teoria e prática, em que o saber deve ser significativo. Ou seja, o professor era o mediador entre o saber e o estudante, no qual a educação tinha como objetivo a transformação social.

Desse modo, buscou-se superar dicotomias e reducionismos, que objetivavam mudanças, em virtude de críticas e ideologias. Assim, passou-se a olhar a realidade social do estudante, na busca de uma didática condizente com suas necessidades e especificidades. A partir das tendências pedagógicas que contemplam a história da educação brasileira, podemos compreender muito das práticas pedagógicas existentes nos séculos anteriores até os dias de hoje. Dessa maneira, quanto a modelos de ensino, o autor espanhol Rosales López (2010, p. 410), problematiza o cultural, o social, o reflexivo e o não diretivo:

Cultural, centrado nos conhecimentos. Técnico, projectado no uso eficaz de procedimentos, técnicas e recursos de enseñanza. Social, que incide na integración social do alumnado e no estímulo da sua capacidade de comunicación. Reflexivo, projectado na análise da práctica para o perfeccionamento da enseñanza. Non directivo, que incide no respectu e

estímulo da capacidade do alumnado para desenvolver os seus projectos de aprendizaxe.¹⁶

Com base no autor, são diferentes modelos com características próprias e que podem se complementar nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a docência universitária é pautada em uma metodologia de ensino, que define o modo do professor ministrar aulas e os elementos que amparam sua ação pedagógica. No Brasil, além das tendências pedagógicas, surgiram teorias, com base em autores com um reconhecimento no campo educacional, por Jean Piaget e Lev Semionovich Vygotsky¹⁷ da psicologia cognitiva contemporânea. Ambos realizaram estudos sobre o desenvolvimento das funções intelectuais. Vygotsky enfocou a aprendizagem, como motor do desenvolvimento tendo as interações e mediações, como chaves, para que o sujeito avance na consolidação das funções psíquicas superiores. Piaget dedicou-se a pesquisar as estruturas lógicas do pensamento, enfocando no desenvolvimento do raciocínio lógico, a partir das relações sujeito-objeto.

Piaget (1970) criou a teoria da epistemologia genética¹⁸, para representar suas ideias sobre a inteligência e a evolução da aquisição do conhecimento, originando a teoria do conhecimento¹⁹. O autor ficou conhecido pela teoria do construtivismo, no qual buscou a compreensão de como o sujeito realiza a construção do conhecimento, envolvendo processos, que se constituem em etapas, denominadas como estágios²⁰ de desenvolvimento e de transição que envolve o nascimento do sujeito até sua fase adulta. Nesse sentido, para compreender como o sujeito constrói o conhecimento é preciso identificar, como ele desenvolve esquemas de representação, assimilando e acomodando as estruturas de pensamento produzindo novidades. Segundo Piaget (1978, p.386), a construção do conhecimento é realizada, por meio da cooperação,

¹⁶ “Cultural, centrado nos conhecimentos. Técnico, projeto com o uso eficaz de procedimentos, técnicas e recursos para o ensino. Social, que incide na integração social do aluno e no estímulo da sua capacidade de comunicação. Reflexivo, projetado na análise da prática e aperfeiçoamento do ensino. Não diretivo, que influencia o respeito e o estímulo à capacidade do aluno desenvolver seus próprios projetos de aprendizagem” (ROSALES LÓPEZ, 2010, p. 410, tradução nossa).

¹⁷ O autor realizou estudos com Luria e Leontiev, mas nessa pesquisa vamos nos deter somente em Vygotsky.

¹⁸ A teoria foi publicada no livro: *L'Epistémologie Génétique* (PIAGET, 1970).

¹⁹ “A teoria do conhecimento é, sem dúvida, essencialmente, uma teoria da adaptação do pensamento a realidade, mesmo se essa adaptação revela, no final das contas, como, aliás, todas as adaptações, a existência de uma inextricável interação entre sujeito e objeto” (PIAGET, 1978, p.30)

²⁰ Sensório-motor (0 - 2 anos); Pré-operatório (2 - 7 anos); Operatório-concreto (7 - 12 anos); Operatório Lógico-Formal (12 - 16 anos).

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

Desse modo, ocorrem os processos de organização interna e a adaptação ao meio, sendo funções exercidas ao longo da vida, que envolvem a assimilação, pois para Piaget (1982) contempla a integração e a interpretação de novos dados, que emergem do ambiente e a acomodação, em que consiste na assimilação das situações exteriores envolvendo o meio; então para que ocorra a adaptação entre esses dois processos, é necessário à busca de uma equilíbrio²¹ entre os fatores internos e externos. Esses conceitos nos fazem entender que o conhecimento, é construído pelo sujeito na relação sujeito-objeto, sujeito e meio ação, ou seja, nas relações e ações sobre os objetos. A partir desse entendimento, os processos de ensino e de aprendizagem dependem diretamente do sujeito, de trocas e do compartilhamento de saberes entre os pares. Nessa perspectiva, as ações docentes precisam estar direcionadas, para a construção do conhecimento e os estudantes precisam de protagonismo, sendo capazes de confrontar os conhecimentos prévios, com a construção de novos conhecimentos. O mesmo autor afirma que:

[...] o princípio fundamental dos métodos ativos [...] assim pode ser expresso: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir. (PIAGET, 1974, p. 20).

Sendo assim, o papel docente não é de transmissor de conhecimento, mas como um mediador, dos processos de ensino e de aprendizagem, que é possível quando há uma assimilação ativa do estudante. “É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-resposta” (PIAGET, 1972, p. 6). Ou seja, a aprendizagem, não pode ser considerada como resultado de estímulo e de resposta como na teoria do behaviorismo, mas que sua ação dependa da relação cognitiva do sujeito e do objeto do conhecimento, ou seja, da sua atividade para construir conhecimentos, que possam repercutir, em um processo de aprendizagem.

²¹ “A equilíbrio, como eu a entendo, é um processo ativo. É um processo de auto-regulação. Acho que está auto-regulação é um fator fundamental no desenvolvimento. Uso este termo no sentido em que ele é usado na cibernética, isto é, no sentido de processos com retroalimentação (feedback e feedforward), de processos que se regulam a si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas” (PIAGET, 1972, p. 4).

“Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que, sem essa atividade não haverá didática ou pedagogia capaz de transformar significativamente o sujeito” (PIAGET, 1972, p. 6). A aprendizagem se constitui na mobilização, na ação do sujeito, no que ele faz para aprender.

Nesse sentido, também problematizamos a teoria sociointeracionista, na perspectiva histórico-cultural, conhecida também por sociocultural e interacionista, que Vygotsky (1984) desenvolveu estudos, para a compreensão das relações entre os sujeitos, as funções psicológicas e o contexto social. Para o autor, a interação social influencia no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, ou seja, o processo de construção do conhecimento acontece, por meio do interpessoal com as pessoas e com o intrapessoal, o interior do sujeito.

Para Vygotsky (1984) a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimentos que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. As relações entre desenvolvimento e aprendizagem são apresentadas na teoria do autor, em virtude da sua importância para a compreensão do sujeito. Não é possível, olhar o sujeito descolado dos aspectos sócio-históricos que os influenciam. Segundo o referido autor (1984), é a partir da interação social, da mediação e internalização que os sujeitos constroem e reconstróem os conhecimentos, porque a aprendizagem não é um processo solitário, ou individual, mas um processo social, que ocorre na interação com o outro, sendo a mediação é um elemento essencial.

De acordo com Vygotsky (1988) dois elementos são responsáveis pela mediação, os instrumentos que têm a função externamente de regular as ações sobre os objetos e os signos que internamente têm a função de regular a ação sobre o sujeito, de auxiliar na memória, para que possa lembrar, registrar e consolidar informações. Sendo que ambos, na mediação se inter-relacionam, conforme o sujeito interage com o mundo. Para o autor (1984), a relação estabelecida pela interação social no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, é determinada como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância, entre o nível de desenvolvimento real e potencial do estudante. As ações que o sujeito realiza de modo independente estão relacionadas ao desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal está relacionado ao que o sujeito consegue, necessitando da mediação de outro sujeito ou professor e colegas. Sendo assim, esclarecemos o conceito de ZDP:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1984, p. 112).

Nesse sentido, o nível de desenvolvimento real e potencial, envolve novas ações que potencializam a zona de desenvolvimento proximal, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas, como o pensamento, o raciocínio, a atenção e a memória. Na mediação com outro sujeito e por meio da linguagem o estudante constrói seus conhecimentos. Desse modo, buscamos contextualizá-la, no qual o estudante precisa ser ativo e a sala de aula precisa ser um ambiente de diálogo, de interação entre os pares, de trabalho coletivo, de atividades em grupo e de atividades colaborativas que favoreçam a construção do conhecimento.

As teorias de Piaget, Vygotsky e suas ideias contribuíram para o entendimento do desenvolvimento humano na área educacional, no sentido de perceber que o sujeito é capaz de construir o conhecimento, rompendo com o paradigma da transmissão. Nesta perspectiva, trouxeram novas compreensões para o processo de construção do conhecimento, ao considerar as relações entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. Ressaltamos o quanto essas abordagens possibilitaram contribuições para se pensar o ensino, o autor Piaget não se envolveu com o ensino diretamente, mas mostrou os caminhos necessários para chegar à aprendizagem e Vygotsky preocupou-se com a instrução para esse processo.

Com base em suas contribuições, podemos visualizar o ensino/instrução com outro olhar e com mais foco no estudante, no entendimento, acerca dos modos de aprender que produzem o seu desenvolvimento. Desse modo, é necessário compreender que essas teorias estiveram presentes na condução dos processos educativos, influenciaram e ainda orientam muitas das ações pedagógicas das instituições de ensino.

4.2.3 A docência universitária e as práticas pedagógicas

Cada vez mais a docência universitária tem se constituído por diferentes desafios e o principal, é em relação ao ensino e ao modo, como o professor realiza a transposição didática. Em virtude disso, buscamos compreender a teoria da

transposição didática, que inicialmente surgiu por Verret (1975), mas Chevallard²² (1991) se apropriou e ampliou a discussão. Para o autor (1991), o saber ensinar é denominado de transposição didática, ou seja, é o saber necessário a atuação docente. Compreendemos que o professor precisa ter uma apropriação do conhecimento científico, com base na sua área de atuação, mas para o estudante não poderá ser abstrato, precisará ser um conhecimento que ele possa compreendê-lo. Um conteúdo científico que foi designado na ementa curricular, precisa ter uma transformação na ação docente, ou seja, no modo de ensinar do professor.

Para Chevallard (1991) o saber não chega à sala de aula como foi produzido no contexto científico, desse modo, o professor é responsável por transformar esse saber a um conhecimento ensinável para os estudantes. Nesse sentido, o modo como o professor irá transpor o seu conhecimento pedagógico poderá ou não configurar em uma aprendizagem para o estudante. Isso significa afirmarmos que compreender um conhecimento requer um esforço, buscando relações com situações práticas, para que esse conhecimento possa de fato ser construído. Sendo necessária a mediação do professor com os estudantes e estratégias de ensino condizentes com a realidade.

Segundo Freire (1982) a *práxis* potencializa a reflexão e a ação com base na dialogicidade. Dessa forma, nos estudos realizados por Charlot (2000) no livro “Da relação com o saber, elementos para uma teoria”, o autor contextualiza a necessidade de a aula ser interessante e que estabeleça uma relação com o mundo, consigo e com o outro. Com essas evidências, a mediação envolve a compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais dos estudantes e sua relação com o saber, no qual aprende, por meio de práticas pedagógicas com a intencionalidade para a construção de conhecimentos. Nesse sentido, dialogamos sobre o conceito de prática pedagógica, em que:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma *práxis* envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação

²² O autor publicou o livro “La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado” em espanhol e houve tradução para o português.

cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (SACRISTÁN,1999, p. 28)

De acordo com o referido autor, a prática pedagógica é a ação do professor, que envolvem objetivos, tem uma finalidade específica, uma intencionalidade educativa, para a construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem. Ao buscarmos o conceito na Enciclopédia da Pedagogia Universitária, corrobora Fernandes (2006, p. 447) ao mencionar que a prática pedagógica consiste em uma “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender”.

Para Zabalza (2009) o professor realiza coreografias didáticas²³, que consistem em caminhos direcionados a organização do ensino universitário. O autor (2009) faz uma analogia ao teatro, no qual os atores têm um roteiro prévio para o espetáculo, sendo que esse pode despertar ou não o interesse da plateia, ou seja, os professores são os atores na sala de aula e os estudantes compõe a plateia. Por isso, a importância de objetivos e de propostas ricas de oportunidades condizentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, conforme Zabalza (2009) as coreografias didáticas são constituídas de forma integrada, por diferentes fatores: os elementos materiais, organizacionais, operativos e dinâmicos que se configuram em espaços para aprendizagem e atuação docente.

Nesses fatores, também estão os recursos que o professor escolhe para utilizar nas aulas, “los materiales didácticos forman parte sustancial de las coreografías didácticas. A través de ellos y de las consignas que se den para su uso se estarán propiciando aprendizajes de tipo superficial o de tipo profundo”²⁴ (ZABALZA BERAZA, 2008, p. 88). Para o autor, os materiais didáticos não estão relacionados, somente a um guia docente, um livro, apostila ou leituras específicas, mas a aprendizagem autônoma do estudante em buscar diferentes materiais, para seu estudo. No entendimento de Zabalza Beraza (2008, p. 89):

Si los mantenemos centrados exclusivamente en un manual o en los apuntes de clase, no conseguiremos ese objetivo. Los materiales didácticos deberían ser, por tanto, ricos y variados. Capaces de habilitar diversas vías de acceso a los contenidos del aprendizaje y de provocar interrogantes que

²³ Esse conceito apresentado por Zabalza (2009), foi com base em coreografias de Oser e Baeriswyl (2001).

²⁴ “Os materiais didáticos correspondem às coreografias didáticas. Por meio deles e das instruções dadas para seu uso, estarão proporcionando aprendizagem do tipo superficial ou profunda”. (ZABALZA BERAZA, 2008, p. 88, tradução nossa).

lleven al estudiante a ir más allá de la mera memorización de la información que contienen.²⁵

Sendo assim, para docência não existem roteiros prontos para serem realizados na sala de aula. O professor universitário precisa considerar o cenário atual e construir a sua coreografia didática, com autonomia, com base em um planejamento flexível e dinâmico, que implica na definição de objetivos para aula, de conteúdo, de estratégias, do modo como esse conteúdo será trabalhado, em tempos e espaços, considerando os recursos, a utilização de tecnologias e o processo avaliativo. Além disso, tem a diversidade da turma, a partir da compreensão da realidade dos estudantes, da valorização da sua cultura e de suas experiências. Para Zabalza (2004) o papel do professor é ser mediador, sua ação orientadora, em relação aos processos de aprendizagem dos estudantes e a uma formação emancipatória, aliando autonomia com a busca do conhecimento. Além da ação docente, é preciso um estudante ativo, protagonista e participativo.

O ensino require dun forte protagonismo do alumnado. Ensinar implica deseñar coreografías didácticas que mobilicen os estudantes para que se envolvan no proceso e constrúan desde el as súas aprendizaxes. Ensinar, xa que logo, implica a acción combinado de dous tipos de extratexias: as “estratexias de ensino” e as “extratexias de aprendizaxe”. Os resultados das aprendizaxes dependen tanto da acción do profesor (como prepara a situación, presenta a información e manexa os recursos) como do proceso interior e invisible que se produce dentro dos estudantes (como aprendiz processa e reelabora a experiencia)²⁶. (ZABALZA BERAZA, 2010, p. 269)

Os elementos mencionados pelo autor implicam na corresponsabilidade do estudante e do professor, pois são ambos envolvidos no ensinar e no aprender, bem como na compreensão de cada acadêmico em seu modo de aprender e tempo para concretizar os processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível perceber o impacto que o ensino universitário tem na formação pessoal, acadêmica e profissional e diante disso a necessidade constante do repensar sobre a docência.

²⁵ “Se os mantivermos centrados exclusivamente em um manual ou anotações de aula, não atingiremos esse objetivo. O material didático deve, portanto, ser rico e variado. Capaz de possibilitar diversas vias de acesso aos conteúdos de aprendizagem e de provocar questionamentos que levem o aluno a ir além da mera memorização das informações neles contidas”. (ZABALZA BERAZA, 2008, p. 89, tradução nossa).

²⁶ “O ensino requer forte protagonismo do aluno. Ensinar implica em elaborar coreografias didáticas, que mobilizam os estudantes a se envolverem no processo e construir sua aprendizagem. O ensino, portanto, envolve a ação combinada de dois tipos de estratégias: as “estratégias de ensino” e as “estratégias de aprendizagem”. Os resultados das aprendizagens dependem tanto da ação do professor (como organiza a situação, apresenta a informação e gerencia os recursos) quanto do processo interno e invisível que ocorre dentro dos alunos (como o aluno processa e reelabora a experiência)” (ZABALZA BERAZA, 2010, p. 269, tradução nossa).

Pois, de acordo com Zabalza (2004) a docência é um componente na e para formação do estudante.

Nessa perspectiva, compreendemos o quanto a ação docente precisa ser planejada, organizada e sistematizada para que seja de forma intencional e dinâmica. O que Bolzan (2016) denomina de trabalho pedagógico, que consiste em formas de intervenção didática como referência para sua prática, bem como o redimensionamento de estratégias, com base na reflexão, na autonomia e no protagonismo docente. Cabe ao professor universitário do século XXI, refletir para quem, para quê e porque ensina de determinado modo, tendo clareza da metodologia de ensino, das orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do contexto em que está atuando.

“La tarea del docente se produce en un contexto. Es importante tenerlo en cuenta y actuar para que ayude en el proceso de aprendizaje. Lo que antes era adecuado, ahora puede necesitar una adaptación”²⁷ (IVERN TRIADÓ, 2020, p. 16). Diante disso, precisamos considerar também os diferentes perfis de estudantes que estão chegando hoje a universidade, a necessidade de contemplar os contextos emergentes, os interesses dos acadêmicos, as expectativas de aprendizagem e de formação. Com as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, é preciso aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012).

Sendo assim, o Ensino Superior demanda um professor com conhecimentos, com competências e habilidades, que seja aberto a novas metodologias e estratégias para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Em suma, a universidade hoje requer um novo perfil de professor, mais dinâmico, motivado, empreendedor, criativo e entusiasmado na sala de aula, que respeite o estudante e suas individualidades, que acompanhe e seja mentor/mediador, que tenha pensamento crítico, realização profissional, capacidade de resolução de problemas e que trabalhe de forma colaborativa, que tenha diálogo com seus pares, realizando trocas de conhecimentos e compartilhamento de boas práticas de ensino. Um profissional que esteja disposto a enfrentar os desafios da docência e do

²⁷ “A tarefa do professor ocorre em um contexto. É importante levar isso em consideração e agir para ajudar no processo de aprendizagem. O que antes era adequado pode agora precisar de uma adaptação”. (IVERN TRIADÓ, 2020, p. 16, tradução nossa).

contexto educacional, no sentido de adequar-se ao perfil de estudantes que buscam uma formação.

Recordemos que en la actualidad el profesor universitario debe centrarse en el desarrollo de competencias, lo que significa la necesidad de planificarlas, seleccionar el contenido adecuado, generar situaciones de aprendizaje para su desarrollo y, por último, evaluarlas.²⁸ (TOURÓN; MARTÍN RODRÍGUEZ, 2019, p. 65)

Ao pensar sobre isso, refletimos sobre a importância do desenvolvimento profissional do professor formador e a superação dos paradigmas tradicionais de ensino, para pautar-se em uma epistemologia de prática pedagógica condizente com a realidade atual e global, exigindo mudanças pessoais, profissionais e institucionais, em que ocorram em espaços e tempos formativos na universidade. Segundo Marcelo García; Vaillant (2018) a formação de professores tem a necessidade da investigação, acerca das aprendizagens dos estudantes. Os professores universitários precisam compreender os modos e os estilos de aprendizagem dos estudantes, pois a docência é para e com eles.

Conforme Zabalza (2004), o desafio na formação docente também está em transformar os professores em profissionais que ensinam e que aprendem com os estudantes, e que o compromisso não é somente com os conteúdos, é com os processos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, é preciso que o professor, se preocupe e acompanhe a aprendizagem de seus estudantes. Mais que conhecimentos técnicos e pedagógicos, é necessário conhecer o estudante, o público com o qual trabalha, estabelecendo vínculos afetivos, colaborativos e dialógicos de aprendizagem na sala de aula. Para Lauxen e Franco (2018, p. 261): “A sala de aula, ambiente rico em relações humanas, é um aspecto fundante na prática educativa”. Sendo que, as relações interpessoais e as interações entre estudantes, professores e colegas são promotoras de aprendizagens.

Problematizando a importância da formação docente, Marcelo García e Vaillant (2018) estabelecem uma reflexão, sobre dez caminhos possíveis, no qual envolve a internacionalização e a perspectiva global; o reconhecimento dos processos de auto formação; a formação centrada no estudante; a implementação de trilhas alternativas; a integração e a transdisciplinares; a incorporação da

²⁸ “Lembremos que atualmente o professor universitário deve focar no desenvolvimento de competências, o que significa a necessidade de planejá-las, selecionar os conteúdos adequados, problematizar situações de aprendizagem para o seu desenvolvimento e, por fim, avaliá-las”. (TOURÓN; MARTÍN RODRÍGUEZ, 2019, p. 65, tradução nossa).

dimensão emocional; as práticas de colaboração e de trocas; os professores comprometidos com uma visão integradora e de orientação à prática com instituições flexíveis e com o desenvolvimento de tecnologias transformadoras. Para trilhar esses possíveis caminhos, mencionados pelos autores, é preciso objetivos, propósitos pessoais, profissionais e de engajamento coletivo. Sendo necessário, um programa formativo, podendo ter atividades presenciais e on-line, visando à reflexão sobre a docência universitária, aperfeiçoamento, apoio e auxílio pedagógico na condição de professores formadores e pesquisadores, diante das situações que abarcam a profissão.

Na universidade, o professor precisa contar com a assessoria pedagógica, que consiste em profissionais, que atuam como apoio, realizando orientações quanto à organização e dinâmica das aulas, ao planejamento e a ação docente. “La asesoria pedagógica como profesión de ayuda, como práctica de intervención para lograr cambios en los procesos que se dan en la institución educativa y en el aula [...]”.²⁹ (LUCARELLI, 2000, p. 40). Ou seja, essa atividade, para o professor ajuda na estruturação do trabalho pedagógico, permitindo definir elementos chaves para a docência. De acordo com a necessidade, precisará ser estratégias de assessoramento nas dimensões: profissional, curricular e institucional (MAYOR RUIZ, 2007).

Os estudos de Cunha (2014) mencionam que no Brasil as experiências de formação pedagógica nas universidades, apesar de existirem, são pontuais e dependem dos gestores universitários para implementação de equipes e programas, visando não desativar essas estruturas. Compreendemos que é essencial que as IES tenham uma equipe de assessoria pedagógica, para ajudar e apoiar aos professores, visando mudanças assertivas nas práticas pedagógicas e no modo de conceber os processos de ensino, de aprendizagem e avaliativos. É um trabalho colaborativo, que precisa envolver os professores, coordenadores de curso e a gestão institucional, na busca da resolução de problemas, que interferem na qualidade do ensino ofertada, na aprendizagem dos estudantes e nas questões educacionais. A docência do século XXI apresenta desafios contemporâneos

²⁹ “A assessoria pedagógica como profissão de ajuda, como prática de intervenção para a concretização de mudanças nos processos que ocorrem na instituição de ensino e na sala de aula” (LUCARELLI, 2000, p. 40, tradução nossa).

constantes, os autores Begoña Gros e Miquel Martínez (2020, p. 51), definem competências relevantes que o professor universitário precisa ter:

Competencia interpersonal: Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético. Competencia metodológica: Conocer las metodologías y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Competencia comunicativa: Saber desarrollar procesos bidireccionales de comunicación a través de canales actuales a fin de contribuir a mejorar la docencia. Competencia de planificación y gestión de la docencia: Saber diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y evaluación, de manera que se valoren sus resultados y se elaboren propuestas de mejora. Competencia de trabajo en equipo: Saber colaborar y participar como miembro de un equipo, asumiendo responsabilidades y compromisos de acuerdo con los objetivos comunes y los procesos acordados, aunque teniendo en cuenta los recursos disponibles. Competencia de innovación: Saber crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos.³⁰

Essas competências interpessoais, metodológicas, comunicativas, de planejamento e gestão do ensino e de trabalho em equipe, precisam ser desenvolvidas pelos professores e consolidadas com o apoio institucional, a assessoria pedagógica e a formação. Considerando que um dos desafios são as Tecnologias Digitais (TDs), que causaram impactos na docência do Ensino Superior. Assim, acreditamos que é preciso a utilização das tecnologias a favor dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo necessário que o professor tenha fluência digital e pedagógica para interatividade com os estudantes. Para que tenham domínio dos recursos tecnológicos e de suas possibilidades, “quanto mais fluência digital o professor adquire com mais tranquilidade, ele exerce o uso de recursos na sua prática pedagógica” (MODELSKI, 2015, p. 144).

Desse modo, pode utilizar diferentes sites, jogos e aplicativos relacionados aos conteúdos, para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes universitários, despertando o interesse em aprender. Entretanto, ressaltamos que a

³⁰ “Competência interpessoal: Promover espírito crítico, motivação e confiança, reconhecendo a diversidade e as necessidades individuais, criando um clima de empatia e compromisso ético. Competência metodológica: Conhecer as metodologias e estratégias do processo de ensino-aprendizagem. Competência comunicativa: Saber desenvolver processos de comunicação bidirecional através dos canais atuais de forma a contribuir para a melhoria do ensino. Competências de planejamento e gestão do ensino: Saber desenhar, orientar e desenvolver conteúdos, atividades formativas e avaliativas, para que seus resultados sejam valorizados e propostas de melhoria sejam elaboradas. Competência para o trabalho em equipe: Saber colaborar e participar como membro de uma equipe, assumindo responsabilidades e compromissos de acordo com objetivos comuns e processos acordados, embora tendo em conta os recursos disponíveis. Competência de inovação: Saber como criar e aplicar novos conhecimentos, perspectivas, metodologias e recursos”. (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 51, tradução nossa).

tecnologia não garante a transposição didática, é um recurso pedagógico para o ensino e o diferencial é o modo como o professor utiliza esses recursos nas aulas “Sendo assim, não é suficiente o investimento somente em cursos de treinamento para o uso de determinada tecnologia; é necessário investir, também, em formação para o uso didático dos recursos tecnológicos” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 9). Além da capacitação docente, é necessário que as IES possam promover ações de acompanhamento dessas práticas pedagógicas e que a formação dos professores seja contínua durante o ano letivo para reflexão e para a incorporação de novas estratégias para o ensino.

Logo, criar espaços estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências a respeito de possibilidades didáticas, isto é, proporcionar a ambiência tecnológica que auxiliará o professor a pensar alternativas para compor suas práticas com uso de TDs. (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 9).

Nesse sentido, é importante que os docentes estabeleçam diálogos com os pares, que compartilhem ideias e estratégias pedagógicas, na dimensão coletiva e colaborativa, que realizem um trabalho em equipe, para dar conta dos desafios que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, bem como, para a implementação das metodologias ativas nas aulas. A docência no Ensino Superior requer o planejamento de aulas diferenciadas, com estratégias de ensino que abarcam interação, participação ativa e colaborativa dos estudantes, podendo ser atividades presenciais e virtuais. “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 [...]” (MORAN, 2015, p. 18).

Nas IES, é preciso promover capacitações com o objetivo de mudanças pedagógicas na sala de aula, e isso também requer a valorização profissional. Por isso, a relevância de tempos e espaços na universidade para promover trocas significativas entre os professores dos cursos, sobre a metodologia e as estratégias utilizadas nas aulas, visando melhorias na qualidade do ensino e transformações que acompanhem as necessidades da contemporaneidade. “Para enseñar hoy

necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re-crear y seguir aprendiendo continuamente”³¹ (ALLIAUD, 2017, p. 32).

Considerando que o professor, é um sujeito aprendente e também precisa fazer a reflexão sobre as práticas pedagógicas, retomando como foram desenvolvidas, se foram contempladas com base nos planejamentos, se houveram flexibilidade e imprevistos, se as estratégias foram adequadas para os conteúdos trabalhados, se a aula estava interessante aos estudantes e potencializou o envolvimento deles. São elementos para pensar e para identificar a necessidade do redimensionamento de novas práticas, a mudança de atitude no trabalho implica na ação docente e no desenvolvimento profissional docente, um eterno aprendiz da profissão. “Como formadores, podemos preguntarnos: ¿Cómo son mis clases? Para ser un gran maestro, tienes que ser creativo, aceptar la tecnología, aprender y promover nuevas formas de enseñar”³² (IVERN TRIADÓ, 2020, p. 14). Assim, a reflexão se constitui como uma autoavaliação da própria prática do professor, configurando-se na tomada de consciência da abrangência e da complexidade da atuação docente.

Desse modo, considerando a atividade reflexiva no momento da atuação docente e, após, quando o professor avalia e reflete sobre a prática pedagógica, permitindo interpretações e novas sistematizações no modo de ensinar os estudantes. Sendo que a reflexão precisa ser do professor, do estudante e institucional, de todos os envolvidos com a formação pedagógica e acadêmica. Partindo desse pressuposto e do contexto do ensino universitário, que ainda está muito pautado em concepções tradicionais, é urgente a necessidade de rompimento desse paradigma e a inserção de novas metodologias de ensino.

Partimos del hecho de que la manera de enseñar tradicional basada en la transmisión de contenidos no responde a las necesidades formativas actuales de nuestros estudiantes. Por este motivo, hay que ampliar y complementar la docencia aplicando metodologías que favorezcan el diseño de actividades centradas en el aprendizaje.³³ (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 45)

³¹ “Para ensinar hoje, precisamos de conhecimentos e habilidades que nos permitam testar, experimentar, recriar e continuar aprendendo continuamente”. (ALLIAUD, 2017, p. 32, tradução nossa).

³² “Como formadores, podemos nos perguntar: como são minhas aulas? Para ser um ótimo professor, você tem que ser criativo, aceitar a tecnologia, aprender e promover novas formas de ensino”. (IVERN TRIADÓ, 2020, p. 14, tradução nossa).

³³ “Partimos do fato de que a forma tradicional de ensino baseada na transmissão de conteúdos não responde às necessidades atuais de formação de nossos alunos. Por esse motivo, o ensino deve ser ampliado e complementado pela aplicação de metodologias que favoreçam o desenho de

Nesse sentido, também é preciso rever nas IES, a estrutura dos currículos dos cursos de graduação, a forma em que estão organizados, em torno da fragmentação do conhecimento em disciplinas. Que dificulta tanto para o professor, quanto para o estudante estabelecer relações com os conteúdos e áreas do conhecimento. Desse modo, as reflexões sobre a metodologia de ensino, requer o entendimento de que é necessário repensar o contexto atual e emergente da Educação Superior no Século XXI, no qual os professores precisam se reinventar com novas estratégias para a docência universitária, com a mediação tecnológica e a apropriação de recursos pedagógicos para os processos de ensinar e de aprender. Nesta perspectiva, há necessidade de estabelecer novos caminhos para o ensino universitário.

4.3 ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: OS CAMINHOS DA VIDA ACADÊMICA

Eu acho que a aprendizagem, para uma pessoa, abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades, até de ser feliz. (VISCA, 1991, p. 18)

A vida de estudante é consolidada por caminhos que são percorridos desde a Educação Infantil, percorrendo o Ensino Fundamental e concluindo o Ensino Médio, sendo as três etapas da Educação Básica. Para ingressar na Educação Superior, surge o desafio da escolha do curso de graduação, em uma área do conhecimento, em que o estudante tem interesse. Essa decisão implica na realização da prova do vestibular e/ou do ENEM e aprovação. Quando os estudantes chegam à universidade, a maioria são jovens³⁴, oriundos do Ensino Médio, que precisam realizar a transição para o Ensino Superior, cheios de expectativas, interesses, curiosidades, anseios, dúvidas e angústias pelo desconhecido, bem como buscam uma adaptação ao novo ambiente de estudo.

Com as políticas públicas de acesso, e a expansão da Educação Superior no Brasil, nos últimos anos, ocorreu o aumento de vagas para o ingresso dos estudantes universitários, consolidando-se em oportunidades, para as diferentes classes sociais. Inclui-se nesse processo de formação, estudantes que são provenientes do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), de

atividades centradas para a aprendizagem". (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 45, tradução nossa).

³⁴ São considerados jovens entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013).

primeira geração da família nuclear; sendo o primeiro membro da família cursando uma graduação, pessoas que pararam um tempo de estudar e/ou devido às exigências do mundo do trabalho, buscam um curso para qualificação pessoal, acadêmica e profissional.

Diante desse público, consideramos a diversidade de perfis e as especificidades dos estudantes, que optam por um curso diurno, porque tem disponibilidade durante o dia ou precisam de um curso noturno, pois trabalham durante o dia. São jovens que têm objetivos distintos, para a vida e para carreira profissional, que enfrentam inúmeros desafios diários, para estar na universidade e permanecer no curso de graduação. A partir disso, problematizamos: Quais são as condições para permanência e sucesso acadêmico? Quais os fatores pessoais, institucionais e pedagógicos, que contribuem para a permanência na universidade? Como garantir a equidade e a qualidade do ensino? Como promover o acompanhamento desses estudantes? São questões que nos fazem refletir, analisando a expansão da Educação Superior e suas consequências para o sucesso acadêmico, evitando a evasão e o fracasso estudantil.

Kampff (2017) destaca que a evasão merece atenção, especialmente nos países com menores índices educacionais de acesso e de qualidade, bem como a necessidade de discutir estratégias, para essa permanência com êxito nas trajetórias acadêmicas. Considerando que “o primeiro ano na universidade caracteriza-se como um período crítico, potencializador de crises e desafios, sendo determinante dos padrões de desenvolvimento do estudante ao longo de sua trajetória universitária” (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017, p. 11). Assim, faz-se necessário que a instituição de ensino, ofereça um apoio estudantil, que é para além da sala de aula, sendo para a vida e o bem-estar do estudante.

Nesse sentido, é preciso o olhar atento da universidade, para a evasão do jovem universitário em virtude de diversos fatores, tais como: dificuldades na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, insatisfação, infeliz com a escolha ou ênfase do curso, incertezas de continuar ou de desistir, dúvidas da carreira profissional que deseja seguir, enfrentamentos pessoais, pedagógicos e institucionais, com dificuldades nas relações interpessoais e na realização das atividades acadêmicas, que acabam resultando em reprovações nas disciplinas. Esses fatores e tantos outros podem levar ao abandono do curso, levando a desistência e a evasão, que

é um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. Caracteriza-se por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino (FRITSCH, 2015, p. 2).

Cabe à IES, identificar os motivos da evasão, seja por pesquisas institucionais e com outras estratégias, porque são muitas questões relacionadas, desde as condições socioeconômicas, as perspectivas de carreira para o curso escolhido, o baixo desempenho nas disciplinas, as questões metodológicas dos professores e/ou a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho, principalmente para os estudantes dos cursos noturnos. Além disso, muitas vezes ao ingressar em um determinado curso, o estudante tem o desconhecimento sobre a área de atuação e a futura profissão, essa falta de informação pode levar a frustração, ao descontentamento e a desistência. O acesso a IES, não garante a permanência, é preciso um equilíbrio entre a expansão, a qualidade no ensino e outros fatores, para que os estudantes permaneçam nesse espaço.

Parece que a escolha da universidade perpassa diversos fatores internos e externos a ela, envolvendo as expectativas e condições dos estudantes e a realidade oferecida pela instituição. Aspectos funcionais da graduação (currículo, curso, metodologias), qualidade da infraestrutura, localização, status e possibilidades de auxílio financeiro são fundamentais para a permanência dos estudantes [...], pois eles abandonaram seus cursos apontando falhas ou falta desses aspectos. (SANTOS *et al.*, 2017, p. 87)

Esses aspectos precisam ser considerados pela gestão da universidade, por meio de reflexão sobre o número de matrículas, a evasão, a necessidade de feedback dos professores, dos estudantes e resultados das avaliações institucionais, buscando promover mudanças e ações de melhorias na instituição de ensino. A universidade também precisa realizar um acompanhamento discente, ter iniciativas institucionais, identificando os motivos da retenção e da evasão, para adotar estratégias para diminuir isso, bem como para promover a permanência e o êxito. Por exemplo: ações para integração social e acadêmica do estudante ao ambiente da IES, ofertando monitorias, para promover revisão e explicação dos conteúdos.

Outras necessidades podem ser amenizadas, com: apoio psicológico para superação de dificuldades, informações sobre as possibilidades de carreira na profissão escolhida, feedback sobre o desempenho acadêmico com aspectos

positivos e a melhorar, apoio à obtenção de bolsas ou financiamento das mensalidades, criação de espaços de estudo, eventos do curso, palestras e semanas acadêmicas, oportunidades de aprendizagem para além da sala de aula, que possam promover a interação dos estudantes com os pares e com os professores, para que desenvolvam o sentimento de pertencimento.

Tinto (2017) sinaliza que, os estudantes pertencentes à nova instituição são os mais prováveis a persistirem. Assim, é importante criar amizades, vínculos seja na sala de aula ou fora dela, para o diálogo, a escuta, o compartilhamento de saberes, dúvidas, angústias, conquistas, é estar disponível para envolver-se em caminhos formativos. A organização de um conjunto amplo de experiências, com as quais o estudante possa se envolver é outra ação que possa reduzir a evasão (SHAPPIE; DEBB, 2017). Desse modo, cabe à instituição de ensino criar projetos e setores de apoio, para que durante a formação acadêmica os estudantes possam recorrer e solicitar ajuda às questões emergentes, durante seu processo formativo, para a permanência e o bem-estar. Sendo que, pequenas ações podem gerar resultados de satisfação, envolvimento, interesse e motivação. Freire (1998, p. 214) afirma que a “educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia”.

Sendo assim, o estudante precisa trilhar caminhos para a articulação da formação técnica, científica e profissional, na busca da construção de uma identidade discente que seja capaz de contribuir para uma sociedade mais democrática e justa, na perspectiva da emancipação do sujeito. Além disso, se tem “cinco exigências para os graduados do Ensino Superior: competência profissional, flexibilidade funcional, inovação e gestão do conhecimento, mobilização de recursos humanos e orientação internacional” (SANTOS; MOROSINI, 2019, p. 3). Ou seja, o processo formativo precisa ser consolidado com diferentes experiências, para que a formação pessoal, acadêmica e profissional seja significativa aos estudantes.

4.3.1 A motivação, o engajamento e a autonomia do estudante universitário

Para a permanência no ambiente acadêmico e para a aprendizagem do estudante, a motivação demanda a compreensão de diferentes elementos, que a constituem e a potencializam. Para Bzuneck (2009), a motivação corresponde ao

motivo que impulsiona o indivíduo a agir, podendo ser em função de fatores internos ou externos, o qual determinará os comportamentos, desejos e sentimentos. Além disso, envolvem questões pessoais e institucionais, que refletem de modo diferente em cada estudante, pois, para alguns a motivação pode ser observada de forma mais intensa do que para outros, dependendo dos fatores e dos motivos envolvidos na escolha do curso no Ensino Superior.

De acordo com Santos; Antunes e Schmitt (2010) a motivação é um processo complexo, associado ao comportamento humano, sendo um dos principais determinantes, do modo como o sujeito age, influenciando decisivamente em seus processos de ensino e de aprendizagem. A motivação também envolve as relações e as interações que são constituídas na universidade, dentro e fora da sala de aula, que promovem a participação, o comprometimento, o entendimento do propósito da formação e a consciência da importância de superar os desafios e os obstáculos da vida pessoal e acadêmica.

No que diz respeito às orientações motivacionais, estudos consideram que existem duas: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Diz-se que um estudante é intrinsecamente motivado quando se mantém na tarefa predominantemente pelo interesse que ela desperta. Em contraste, estudantes que possuem uma orientação motivacional extrínseca buscam tarefas nas quais o reconhecimento e a recompensa são salientes. (BORUCHOVITCH, 2011, p. 45)

Com base no autor, compreendemos que a motivação intrínseca, pode estar relacionada aos motivos oriundos das expectativas e de fatores internos e a motivação extrínseca podem ser identificadas nos estudantes, com fatores externos, com motivos oriundos do ambiente e dos elementos sociais. Por exemplo, quando o estudante decide por iniciativa própria, realizar determinado curso de graduação, tem objetivos e um propósito e, durante o processo formativo buscam atividades que possam complementar sua formação, pelo fato de considerá-las importantes, é possível evidenciar que está intrinsecamente motivado. Mas quando o estudante se propõe a realizar determinado curso, tendo como meta, apenas o recebimento de recompensas (materiais ou sociais), por exemplo, uma vaga de emprego, uma colocação no mundo do trabalho, pode-se dizer que o estudante está extrinsecamente motivado, aos fatores externos. Desse modo, a motivação está relacionada aos ganhos e aos benefícios que a formação pode trazer ao estudante.

Assim, a motivação também está relacionada ao sentido atribuído a formação, tanto pessoal, quanto acadêmica, no qual a universidade tem o papel de desenvolver ações, com estratégias institucionais e pedagógicas, envolvendo os professores, setores de apoio, criando projetos e políticas locais, fortalecendo as políticas nacionais para o término dos estudos, bem como reduzindo a discrepância observada entre os ingressantes e os concluintes, nos cursos de graduação. Um estudante intrinsecamente motivado tende a explorar a universidade, suas possibilidades, engajando-se e permanecendo espontaneamente envolvido nas atividades propostas. Nesta perspectiva, além da motivação, para a permanência do estudante também é preciso ter engajamento acadêmico, em inglês “*engagement*”. Durante o curso de graduação na universidade surgem muitas oportunidades, para que o estudante possa engajar-se nas atividades acadêmicas, o que é de suma relevância para o seu processo formativo.

Engajamento acadêmico é visto com um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262).

Com base nas autoras, o engajamento acadêmico é um processo que acontece, a partir dos interesses e dos objetivos que cada estudante tem durante a formação. Nesse sentido, o estudante precisa ser protagonista, buscando meios para envolver-se nas atividades que são ofertadas no contexto universitário, no âmbito institucional e pedagógico, na sala de aula, na participação de projetos de pesquisa e extensão, nos congressos, na realização de estágios, aproveitando as possibilidades que surgem a cada semestre e ano letivo. Cabe destacar que existem diferentes dimensões, tipologias e escalas de engajamento, conforme as definições de Coates (2009) que envolvem desde a escolha, a intensidade, a participação nas atividades propostas pela instituição, a busca por ações que tenham significado para a sua formação, imbricadas na realização do curso de graduação e no desenvolvimento da autonomia. Desse modo, é possível identificar que o engajamento tem um impacto positivo na formação dos acadêmicos.

A participação ativa e o engajamento dos estudantes podem ser evidenciados, como elementos, para o desempenho e sucesso acadêmico, quando vivenciam a diversidade de oportunidades que as instituições de ensino oferecem,

envolvendo-se com pesquisa, ensino e extensão. No engajamento, também é possível identificar a satisfação dos estudantes quanto à universidade, o curso e a formação, o senso de pertencimento; sendo responsáveis, pelo seu processo formativo. O envolvimento nas atividades institucionais mostra a relevância da integração à vida universitária. Refletindo sobre os fatores que podem ser considerados, como potencializadores desse engajamento, destacamos: o desejo de estar no contexto universitário e ingressar em um curso, após a conclusão do ensino médio ou de ficar um tempo sem estudar; o conhecimento do curso logo no primeiro semestre letivo, as aulas teóricas e práticas relacionadas com a futura profissão, para que os estudantes consigam estabelecer relações dos conteúdos de sala de aula com a realidade, as possibilidades de empregabilidade e atuação profissional, destacando a importância da formação acadêmica, em estar realizando um curso de graduação.

Esse resgate é necessário e muitas vezes precisa ser constante nas turmas, para que os estudantes possam dar sequência aos seus estudos, evitando interrupções e desistências, que acabam diminuindo o engajamento. Nesta perspectiva, o apoio familiar, a busca de estratégias de enfrentamento e a resiliência³⁵ podem trazer benefícios para manter o engajamento acadêmico. O engajamento é mais do que o envolvimento do estudante e a participação nas aulas, é o pertencimento local e sentir-se parte da instituição, que implica em interação, exploração, relevância e práticas de sala ancoradas em problemas reais (TAYLOR; PARSONS, 2011).

Considerando o papel social e a responsabilidade da universidade, é preciso um planejamento de atividades acadêmicas e práticas institucionais, que possam impulsionar esse engajamento, podendo ser obrigatórias e não obrigatórias associadas com metodologias de ensino e com experiências diversas de aprendizagem, para o desenvolvimento, a permanência e o sucesso acadêmico. Segundo Martins e Ribeiro (2017, p. 223): “O engajamento do estudante envolve toda a cultura organizacional da instituição de ensino, incluindo o grau de interação entre estudantes e seus colegas, estudantes e membros do corpo docente”. Assim, podemos compreender que as relações e as interações sociais entre colegas, professores e gestores tem um grande impacto no engajamento individual de cada

³⁵ A resiliência é um processo de desenvolvimento ao longo da vida, que consiste na capacidade de enfrentar e superar as dificuldades que surgem no dia a dia.

estudante e coletivo nas turmas dos cursos. As políticas e as práticas adotadas pelas instituições de ensino influenciam o nível de engajamento e a permanência dos estudantes no campus (PIKE; KUH, 2005).

Nesta perspectiva, a universidade precisa promover ações que potencializem o engajamento dos estudantes, ofertando também apoio e estratégias para o envolvimento “com atividades e condições prováveis para um aprendizado de alta qualidade” (COATES, 2009, p.3). O engajamento é um processo que envolve os estudantes, a universidade, os professores, todos envolvidos na busca de uma qualidade no ensino. Corroborando Pascarella (2001), ao afirmar que a excelência em Educação Superior ocorre em universidades, que maximizem boas práticas que incentivam engajamento acadêmico e social.

Além disso, a instituição de ensino pode utilizar o engajamento, como uma possibilidade de avaliação e eficácia dos cursos, vislumbrando o nível de satisfação dos estudantes e o quanto estão engajados em seus processos formativos. Também é preciso destacar que o engajamento pode estar relacionado aos aspectos sociais, culturais e características pessoais do estudante, ao currículo, em relação à percepção da sua importância para a formação na universidade ou em relação à insatisfação com currículo, com a metodologia de ensino, o distanciamento ou a aproximação da relação teoria e prática, entre a universidade e o mundo do trabalho. Desse modo, a gestão universitária precisa identificar e refletir de que modo está promovendo esse engajamento acadêmico.

Para Coates (2009) o conceito de engajamento do estudante está baseado na concepção construtivista, que afirma que a aprendizagem é influenciada pelo modo que os estudantes participam das atividades educacionais, considerando diversos fatores, tais como: os interesses, as necessidades, as motivações, as possibilidades, o ambiente da instituição, os recursos, as relações interpessoais, os colegas, os professores, entre outros elementos, que podem ser motivadores para os processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Thomas; Brown (2011) necessita-se de uma nova cultura de aprendizagem, na qual se instigue os estudantes a abraçar o que não se sabe, a fazer mais perguntas, a fim de aprender mais e mais.

Um dos principais elementos para a motivação é o engajamento e, para aprender mais é a autonomia do estudante, quando ele tem consciência do seu papel no Ensino Superior e consegue perceber que seu desempenho será

influenciado se tiver iniciativa, dedicação, comprometimento e responsabilidade. Para Freire (1996), a autonomia é um processo, que vai se constituindo na experiência, na tomada de decisões e no amadurecimento. Quanto à autonomia corroboram os estudos de Pardo Pérez e García Tobío (2010, p. 47) que destacam:

O desenvolvemento da autonomía, como aprendices ten que ver con las experienciais de procesos de enseñanza e aprendizaxe, nas que o profesorado estimula esa autonomía, promovendo a actividade do alumnado, alentando á súa curiosidade, fomentando a motivación intrínseca, favorecendo a apropiación de estratexias e técnicas de aprendizaxe e o desenvolvemento de actitudes consonante cun enfoque profundo de aprendizaxe.³⁶

Compreendemos que a autonomia precisa ser desenvolvida pelo estudante na vida pessoal e acadêmica. Nesse processo, os professores podem contribuir, promovendo atividades, que permitam que os estudantes tenham que fazer escolhas, tomar decisões, com a tomada de consciência do seu processo de aprendizagem, incentivando a construção de novos conhecimentos, por meio da pesquisa e da busca de livros na biblioteca para estudar que possam complementar o que estão aprendendo em aula, entre outros.

Neste contexto, Bain (2014) afirma a necessidade das universidades trabalharem o protagonismo dos estudantes, em relação aos seus estudos, mas também nos âmbitos sociais e profissionais. O que requer também corresponsabilidade, como elemento fundamental, quando consideramos o estudante como o construtor do seu processo formativo. “Una docencia centrada en el estudiante y en el aprendizaje, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo, para que pueda ejercitarlo, de herramientas para el estudio”³⁷ (ZABALZA BERAZZA, 2015, p. 180).

Essa autonomia no processo de aprendizagem é complexa, envolve um caminho que o estudante precisa consolidar para construir o saber, em seu conhecimento. É preciso considerar a neurociência cognitiva, relacionada aos estudos do funcionamento cerebral, com a mobilização das áreas e funções,

³⁶ “O desenvolvemento da autonomía, como aprendices tem a ver con experiencias de procesos de ensino e de aprendizaxe, nos quais os profesores estimulen esa autonomía, promovendo a actividade dos alumnos, estimulando a súa curiosidade, fomentando a motivación intrínseca, favorecendo a apropiación de estratexias e técnicas de aprendizaxe e o desenvolvemento de actitudes com un foco profundo de aprendizaxe”. (PARDO PÉREZ; GARCÍA TOBÍO, 2010, p. 47, tradução nossa).

³⁷ “Um ensino centrado no estudante e na aprendizagem, requer capacitá-los para a aprendizagem autónoma e prepará-los, para que possam que possam exercê-la, com ferramentas para o estudo” (ZABALZA BERAZZA, 2015, p. 180, tradução nossa).

envolvendo os neurônios e as sinapses para o processo de aprendizagem. Para Moran (2018) os estudos da neurociência destacam que, o processo de aprendizagem está estritamente ligado a relevância e o sentido, além do que o estudante aprende, e as relações cognitivas e emocionais. Desse modo, os professores precisam ter conhecimento, acerca de neurociência, para buscar o entendimento de como o sujeito constrói o conhecimento. Dessa forma,

Segundo a neurociência, nosso cérebro aprende conectando-se em rede. Todas as iniciativas para abrir os espaços das escolas para o mundo, ampliando as diferentes redes sociais e tecnológicas, pessoais, grupais e institucionais, contribuem para oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. (MORAN, 2018, p. 7-8)

Assim, é possível evidenciar a necessidade do trabalho docente e contemplar a diversidade de estudantes na sala de aula, buscando compreendê-los, entendendo as diferenças cognitivas e como funcionam as funções; como consciência, linguagem, emoções, estímulos e aprendizagem, para assim proporcionar atividades diversificadas nas aulas. Desse modo, compreender que os estudantes não aprendem da mesma maneira e, que a diversidade no modo de aprender é real, mesmo que não seja tão evidente. Assim, um dos desafios docentes é reconhecer a diversidade de estudantes na Educação Superior, utilizar estratégias diferentes, ousar na criatividade ao planejar uma aula, criando um espaço, onde favoreça a aprendizagem. Por isso, a necessidade do ensino e da aprendizagem serem significativos para o estudante.

4.3.2 Os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas do estudante universitário

Cada estudante tem um modo de aprender e este pode estar relacionado a um estilo de aprendizagem, constituído por características pessoais e cognitivas. Nesse sentido, apresentamos alguns autores e seus respectivos estudos que potencializam esse entendimento. Riechmann e Grasha (1974) definiram uma escala de estilos de aprendizagem: independente, dependente, competitivo, colaborativo, desinteressado e participativo. O independente, no qual o estudante estuda sozinho e tem autonomia. O dependente é o estudante que depende do professor e/ou dos colegas, de mais explicações e de apoio nas disciplinas. O competitivo é o estudante que estuda muito, deseja ter um desempenho acadêmico

superior aos colegas e gosta de reconhecimento. O colaborativo é aquele estudante que aprende e compartilha com os pares suas aprendizagens, trabalha em equipe e de forma colaborativa. O desinteressado é aquele estudante que apresenta baixo rendimento acadêmico, que não participativa, está desmotivado com as aulas e/ou com o curso. E o estudante motivado, é aquele que tem participação nas aulas e nas atividades do curso, gosta da interação e do diálogo.

A partir desse cenário, Kolb (1976) em seus estudos identificou aspectos que atuam acerca os estilos de aprendizagem dos estudantes universitários, tais como: o psicológico; a natureza da aprendizagem; a carreira profissional; o trabalho atual e a capacidade de adaptação. Esses aspectos não envolvem apenas a sala de aula, mas envolvem muitas extensões, entre elas: o estudante, a universidade e a sociedade. Para o autor, a aprendizagem consiste em realizar experiências, refletir sobre elas, elaborar hipóteses e aplicar o que aprendeu nas situações da vida. Kolb (1984) desenvolveu a teoria da aprendizagem experiencial, que consiste no processo de aprendizagem que o estudante desenvolve, por meio da experiência, da cognição e da percepção. O autor (1984) também estabeleceu quatro estilos de aprendizagem: o convergente, os estudantes que usam o raciocínio hipotético-dedutivo e fazem o uso de conceitos abstratos; o divergente é o sujeito que imagina, é observador das situações em diferentes ângulos e procurar estabelecer relações com o todo; o assimilativo utiliza-se do raciocínio indutivo e é capaz de explicar sobre que compreende e o criativo é o estudante que se adapta às novas situações.

Nesse sentido, Kolb (1984) definiu o ciclo de ciclo de aprendizagem que consiste em quatro etapas: experiência concreta, que envolve o aprender sentindo, observando e refletindo, a conceituação abstrata, envolve o aprender com base no raciocínio lógico e a experimentação ativa, o aprender fazendo, experimentando na prática, é o estudante ativo, “[...] algumas pessoas preferem prestar atenção e observar, enquanto outras preferem se tornar pessoal e ativamente envolvidas” (KOLB, 1984, p. 42). Com base no autor, é possível compreender o modo, como o estudante aprende e a dimensão dessa aprendizagem. Nessa dimensão, corroboram os estudos de Keefe (1979) ao mencionar que os estilos de aprendizagem são compostos por características cognitivas, afetivas e fatores fisiológicos, no qual a aprendizagem consiste na interação e na resposta do estudante, quando entra em contato com um novo conhecimento, fazendo relações entre o conhecido e o desconhecido.

Dunn e Dunn (1979) definiram elementos que interferem nas preferências e nos estilos de aprendizagens, sendo eles: elementos emocionais envolvendo a motivação e a persistência; os elementos sociológicos que representam se o estudante prefere estudar sozinho ou em pares; os elementos físicos, envolvendo percepções, disposição, alimentação, temperatura, silêncio, entre outros. Haja vista, os estudos de Honey e Mumford (1986) destacam os estilos de aprendizagem, envolvendo o estudante ativo, reflexivo, teórico e pragmático, com as seguintes características: o ativo é o que gosta de estar envolvido com sua formação, de novos desafios, é empolgado, tem engajamento e motivação; o reflexivo é aquele observador e investigativo, que se distancia do conteúdo ou de um desafio, para olhá-lo em diferentes ângulos e perspectivas; o teórico é o que analisa e sintetiza teorias, é sistemático e metódico; e o pragmático, é o que gosta de testar teorias e experimentá-las na prática para ver seu funcionamento.

Para Felder e Silverman (1988) os estilos de aprendizagem, contemplam cinco dimensões: a sensorial ou intuitiva, que envolve a percepção; a visual ou auditiva no modo em que concebo o conteúdo, ou seja, os mapas conceituais, desenhos e ilustrações podem ajudar na compreensão visual dos conteúdos e a aprendizagem auditiva, quando o estudante capta as explicações dos conteúdos ouvindo o professor e os colegas da turma, ou seja, o modo como organiza o conhecimento, podendo ser indutivo ou dedutivo no modo em que recebe, processa e organiza o conteúdo, sendo ativo ou reflexivo acerca do mesmo e a compreensão do conteúdo de forma sequencial ou global.

Nesse âmbito Felder e Soloman (2001) desenvolveram um questionário com a intenção de mensurar a dimensão da aprendizagem dos estudantes, com onze questões e como resultado um índice de estilos de aprendizagem (ILS - *Index of Learning Styles*), para identificar as preferências dos universitários. Assim, no âmbito nacional e internacional surgiram muitas pesquisas para a validação e a confiabilidade do instrumento, buscando evidenciar as dimensões e as preferências de aprendizagem dos acadêmicos, em seus respectivos cursos de formação. Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Santos e Mognon (2010) que investigaram 242 estudantes da graduação de diferentes áreas do conhecimento, como ciências humanas, ciências da saúde, ciências sociais e engenharias que utilizaram o questionário para verificar o ILS. Os resultados demonstraram que os estudantes preferem os estilos: sensorial, visual, ativo e sequencial, mas na análise de cada

curso, evidenciaram diferenças nas preferências entre as dimensões ativo-reflexivo e visual-verbal. Corroborando McCarthy (2016) ao afirmar que os estilos de aprendizagem têm sido foco de muitos estudos nos últimos 30 anos, para qualificar os currículos dos cursos nas universidades e o entendimento de como os estudantes aprendem.

Ao analisar as contribuições dos autores, principalmente as de Kolb (1976) que destacou a dimensão ativa, relacionamos com as metodologias ativas, que é a temática dessa tese. Também compreendemos que as definições dos estilos de aprendizagem, não se excluem, mas se complementam aos comportamentos, as características, aos ambientes e aos fatores que envolvem o processo de aprendizagem e a subjetividade humana. Desse modo, evidenciar o perfil dos estudantes, não é colocar rótulos, mas é conhecê-los para a realização do trabalho pedagógico, no sentido de flexibilizar e contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem nas atividades, em que os professores possam utilizar estratégias diversificadas e a mediação para os processos de ensino e de aprendizagem. Cabe ao estudante identificar como aprende, para que tenha consciência do seu processo formativo, das dificuldades e das aprendizagens que surgem no percurso, buscando superá-las.

Salientamos que o americano Howard Gardner realizou estudos sobre as inteligências múltiplas. Em sua teoria, o autor (1994), definiu nove tipos de inteligências: a linguística, que está relacionada à comunicação, tanto na forma escrita quanto na oral, facilidade de aprender línguas estrangeiras, a lógico-matemática, em que envolve a habilidade do raciocínio lógico e resolução de problemas; a musical, na qual consiste na aptidão para cantar, tocar um instrumento, compor música; a espacial, que demonstra o potencial para processar informações tridimensionais, para representações visuais e/ou espaciais; a corporal-cenestésica, que envolve as expressões corporais, reflexos e ideias; a interpessoal, em que a habilidade de compreender as outras pessoas; a intrapessoal, que envolve o autoconhecimento, a naturalista, na qual consiste no interesse por questões ecológicas e ambientalistas e existencial aborda o sentido da vida e a existência humana.

Essa teoria tem impacto no sistema educacional, nos conhecimentos e nos interesses dos estudantes, pois para Gardner (1994) os estudantes apresentam variadas capacidades e habilidades que são interligadas e caracterizam a

inteligência humana, ou seja, são correspondentes ao potencial, a capacidade de aprender, que pode ser mais específica em uma área ou em mais áreas, as instituições de ensino precisam valorizar as diferentes inteligências, explorar e apreciar os pontos fortes de cada estudante. As inteligências podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida, com diversos fatores: com estudo, com o aprender fazendo, com a interação com o meio e com os pares, entre outros. Nesse cenário, Antunes (1999) ressalta que é importante a identificação de diversas inteligências do ser humano e das proeminentes diferenças entre os sujeitos.

Diante disso, podemos compreender a razão dos acadêmicos aprenderem de modos diferentes, tendo mais ou menos facilidade e sucesso em determinada(s) área(s). As inteligências múltiplas demonstram os talentos e as habilidades do estudante, para resolução de problemas. Corroboram os estudos de Walter *et al.* (2008) ao destacar que na Educação, as inteligências múltiplas estão relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, porque apresentam mais facilidade do que outras em determinadas atividades na sala de aula e como as diferentes inteligências podem ser desenvolvidas durante a formação. Com base nos autores, é necessário conhecer a diversidade dos estudantes, identificando as aprendizagens, as dificuldades e as inteligências múltiplas, para que os professores possam utilizar estratégias pedagógicas, de acordo com as necessidades e as potencialidades dos acadêmicos. Para Freire (1987, p. 68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. A riqueza de um grupo se encontra nos diversos saberes, e respeitar as diferenças é primordial, partir dos conhecimentos que os estudantes já sabem, dos conhecimentos prévios e assim valorizar os diferentes saberes.

“Nesse contexto emerge a importância, cada vez mais latente, de os professores ouvirem os seus alunos e buscarem ajustar sua prática à necessidade e potencialidade destes” (SANTOS; MOROSINI, 2019, p. 15). O que significa estabelecer momentos de/para o diálogo, no qual professores e estudantes vão explicitar o ensinar e o aprender, destacando aspectos positivos e o que poderia ser diferente nas aulas. Diante disso, o desafio na profissão, mesmo com turmas grandes, tempos e espaços para as aulas e entre outros elementos que abarcam a docência universitária, é preciso a ressignificação das práticas pedagógicas, com base em estratégias assertivas, que contemplem os perfis dos estudantes e os processos de ensino e de aprendizagem.

Para aprender, é preciso que se tenha uma mobilização, uma razão, um motivo, uma motivação, para que ocorra o processo de aprendizagem. O aprender dos estudantes universitários depende de interesse, esforço, capacidades e das oportunidades de aprendizagem (ZABALZA, 2004). Esse aprender envolve o entendimento, o saber o porquê está aprendendo determinado conteúdo, múltiplas variáveis e as relações que consegue estabelecer com o contexto social e pessoal. Nesse processo, é fundamental a autorregulação da aprendizagem, com autorreflexão e ação. Nesse sentido, Bandura (1978), em seus estudos buscou explicar a autorregulação do comportamento, por meio de três subprocessos de autogerenciamento: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação, que envolvem avaliações do desempenho, a partir das condições, do envolvimento, das experiências e dos objetivos, sendo que a autorreação pode ser correspondente aos desempenhos positivos ou negativos.

Para Zabala (1998) a aprendizagem reguladora depende de como o sujeito aprende a lidar com os processos de ensino e de aprendizagem ao se confrontar com a necessidade de construir novos conhecimentos. Perrenoud (1999) utiliza a expressão “regulação dos processos de aprendizagem”, para definir o conjunto das operações metacognitivas e da interação que o estudante realiza com o meio e que são modificadoras em seu processo de aprendizagem. Corroboram os estudos de Zimmerman (2000) ao definir a autorregulação, como o reflexo de pensamentos, ações e sentimentos do estudante, quando ocorre a interação com o contexto e a realização dos objetivos, utilizando estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e contextuais.

No entendimento de Frison (2006), a regulação da aprendizagem consiste em uma ação que é intencional, ou seja, o estudante precisa estabelecer escolhas ao longo da vida acadêmica e refletir sobre elas, no intuito de uma autoavaliação, para ajustar e/ou promover estratégias para o processo de aprendizagem. Essa autorregulação para a construção do conhecimento envolve a tomada de decisões do estudante, mas também fatores internos como as emoções, os sentimentos, o engajamento, fatores externos as práticas pedagógicas, a mediação, o contexto institucional entre outros, em que podem influenciar nesse processo de autorregulação da aprendizagem. Para Pardo Pérez e García Tobío (2010, p. 47):

Autorregulación na aprendizaxe exige un aprendiz activo, que tome decisións sobre o curso unha aprendizaxe iniciada por el mesmo. Polo

tanto, unha aprendizaxe autorregulada implica ter capacidade para dirigir o propio projecto, para utilizar as estratexias, mas adecuadas en función das tarefas que se deben de realizar, para valorar os progresos realizados e para revisar e modificar as súas accións cuando seja necesario.³⁸

Assim, para a autorregulação acontecer o estudante precisa estabelecer estratégias, trilhando os caminhos e criando condições, para que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, a autorregulação consiste no estudante conseguir regular seu aprendizado, que é pessoal, mas que o acompanhamento, a mediação e o feedback do professor podem ajudá-lo. Cabe aos professores, trabalharem na perspectiva da construção do conhecimento, para que a aprendizagem seja efetiva. Além de práticas pedagógicas dinâmicas, para a construção de conhecimento, para o desenvolvimento de competências e habilidades, o ambiente precisa ser favorável, o lugar para aprender deve ser acolhedor e afetivo, para que os estudantes tenham disposição, motivação e engajamento, para os processos de aprendizagem, pois o aprender depende deles. É preciso promover o ensino significativo para uma real aprendizagem do estudante, por isso a importância da articulação teoria e prática, com experiências, com trocas e o compartilhamento de conhecimentos entre os pares.

Nesta perspectiva para as autoras Pérez e Tobío (2010), a aprendizagem colaborativa acontece com participação, diálogo, colaboração e trabalho em grupo. Ela precisa ser constituída na sala de aula, por meio da cooperação e atividades envolvendo os estudantes, para que trabalhem em conjunto, de modo coletivo para trocas de conhecimento entre os pares e os envolvidos no processo, aprenderem juntos. Dessa forma, para Tourón e Martín Rodríguez (2019) uma das competências que devem ser desenvolvida principalmente na universidade, é o aprendizado do trabalho em equipe e cooperativo, pois, a sociedade e a atuação profissional exigem isso. Sendo assim, a atuação docente requer acompanhamento, dialogando, questionando, ouvindo e orientando os estudantes, para a construção do conhecimento de forma mais atrativa.

É entender a aprendizagem como um processo dinâmico, de construção de conhecimento, no qual os estudantes precisam assumir seu protagonismo discente,

³⁸ A autorregulação na aprendizagem exige um aprendiz ativo, que decide sobre o curso, um estágio iniciado por ele mesmo. Portanto, uma aprendizagem autorregulada implica ter a capacidade de dirigir ou possuir projeto, de utilizar as estratégias mais adequadas em função das tarefas que devem ser realizadas, de valorizar os progressos realizados e para revisar e modificar as suas ações quando necessário. (Pardo Pérez; García Tobío, 2010, p. 47, tradução nossa).

tornando-se um sujeito aprendente. Vinculado a isso, está a importância que o estudante universitário atribui ao percurso formativo na universidade, com “características acadêmicas e não acadêmicas da experiência de aprendizagem do estudante, incluindo a aprendizagem ativa e colaboradora” (COATES, 2005, p. 225), que envolve o aprender, por meio da experiência, da prática e da participação. Além disso, o significado que o estudante concebe as situações de aprendizagens vivenciadas sendo variáveis, e podem influenciar no seu empenho, durante a formação. Para Zabalza (2004) precisamos buscar entender as estratégias que empregam o aprender dos estudantes. Assim, os processos de aprendizagem dos estudantes precisam ser consolidados por caminhos que necessitam ser trilhados ao longo da vida pessoal e acadêmica. Nesse percurso, faz-se necessário que o professor utilize metodologias de ensino dinâmicas e uma das possibilidades são as metodologias ativas.

4.4 METODOLOGIAS ATIVAS: OS CAMINHOS PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (BACICH; MORAN, 2018, p. xv)

Um dos caminhos que podem ser trilhados pelos professores no Ensino Superior é o uso das metodologias ativas, que consistem em estratégias pedagógicas que contribuem para que o estudante seja protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, apresentamos uma contextualização com aspectos históricos e contemporâneos sobre o que são metodologias ativas.

O movimento da “Escola Nova” surgiu na Europa, com os principais autores, o filósofo americano John Dewey (1859-1952), a médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), o médico e professor belgo Jean-Ovide Decroly (1871-1932), o matemático e físico americano William Heard Kilpatrick (1871-1965), o neurologista e o psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940), o pedagogo suíço Adolfo Ferrière (1879-1960), o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), entre outros. Suas teorias tinham como base uma educação com princípios

pedagógicos que considerava o estudante o centro do processo educativo, o conhecimento é construído, por descobertas, por interação entre os sujeitos, o aprender com o outro, com o desenvolvimento da autonomia, atividades práticas, a partir dos interesses dos estudantes e o professor o mediador do processo de ensinar e aprender. Nos estudos de Dewey (1959), o autor destaca o aprender fazendo, desenvolvendo a autonomia, o espírito crítico, o questionar, o problematizar, consolidado por experiências e, promovendo a reflexão, suas ideias trouxeram contribuições para repensar as instituições de ensino.

Na década de 30 esse movimento no Brasil, representou uma revolução educacional que impulsionou transformações para os processos de ensino e de aprendizagem. Em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no qual buscavam a universalização da escola pública, laica e gratuita, organizado por diversos intelectuais, tais como Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e entre outros. Teixeira, inspirado por Dewey de quem foi estudante, foi um dos principais idealizadores das grandes mudanças da educação brasileira no século XX, entre elas, medidas para democratizar o ensino, a implantação das escolas públicas em todos os níveis defendia a educação gratuita para todos e em tempo integral, destacando a experiência do estudante como base da aprendizagem. Para Teixeira (2009, p. 53): “A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da ‘grande sociedade’, e se deve fazer o meio de transformá-la na ‘grande comunidade’”. As instituições de ensino públicas são instrumentos potencializadores de conexão com a sociedade. De acordo com Azevedo (1932, p. 42): “A educação nova [...], se propõe a fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses dos indivíduos [...]”. Nesse sentido, a proposta contemplava um ensino, no qual

os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas [...]. Deste modo, o ensino ativo transfere o mestre do centro de cena para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

De acordo com o autor, o professor precisava desenvolver atividades que tivessem a promoção de diferentes experiências de aprendizagem, considerando o estudante como o centro do processo no ensino. De acordo com Saviani (1987) a

pedagogia nova era uma crítica à pedagogia tradicional, no qual a educação estava tendo outra interpretação, considerando o estudante e seu modo de aprender.

A partir de Dewey, precisamos destacar as contribuições importantes de Paulo Freire (1921-1997), no cenário educacional. O autor foi organizador de uma proposta de educação inspirada na Escola Nova, praticando-a e apresentando o quão humanizadora e crítica ela pode ser. Difere de Dewey porque este suponha que a sociedade americana já estava democratizada e que a educação deveria preparar as futuras gerações para nela viver. Freire (1975, 1980, 1982, 1983, 1987, 1996, 1998, 2001) reconhecendo uma sociedade brasileira em transição, ainda não democrática, coloca os processos de ensino e de aprendizagem ativos, dialógicos e crítico-reflexivos, a serviço da democratização da sociedade e da humanização e cidadania de todas as mulheres e todos os homens; daí a práxis educativa ser, crítica, transformadora e humanizadora.

O patrono da educação brasileira, declarado em 2012, defendeu, viveu e praticou uma educação libertadora, transformadora, emancipatória, crítica e popular tendo como horizonte a humanização e a amorosidade, conforme Freire (2001, p. 99) enfatiza: “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais e concretas, de ordem econômica, política, social e ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”. O ser humano vive uma constante busca de tornar-se humano, como ser inconcluso, inacabado, um vir a ser, para ser uma pessoa melhor.

Ressaltamos também as contribuições do francês Edgar Morin (1921) um dos principais pensadores contemporâneos, o autor da teoria da complexidade, que preconiza o pensamento complexo, critica a fragmentação do conhecimento, separado por disciplinas, pois todos os conhecimentos estão interligados, a transdisciplinaridade é um caminho possível de ligação entre os diferentes saberes. A educação necessita contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral. Morin (2002, p. 11) ressalta que: “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”. Uma educação para a inteireza do ser, para desenvolver as infinitas potencialidades humanas, num processo de autoconstrução e auto(trans)formação permanente.

Nesse sentido, buscamos fazer relações dessas ideias com a contemporaneidade, que no século XXI, ainda temos presente indícios do ensino

tradicional nas universidades. Diante desse cenário, compreendemos que é necessário “realizar mudanças incrementais aos poucos e, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos” (MORAN, 2015, p. 37). As instituições de ensino foram constituídas, segundo os ideais da modernidade se organizavam pela ordem, norma, regras e a manutenção de um padrão de normalidade. O ensino tradicional, muitas vezes é engessado, estático e a sala de aula é organizada, com uma mesa atrás da outra, os estudantes ficam sentados em fileiras individualmente, distantes dos colegas e o professor fica em frente ao quadro realizando aulas expositivas. “[...] Nesse contexto, não é de estranhar a permanência de uma relação entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula de modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 107-108).

O ensino com metodologias ativas tem outra configuração, tornando o ensinar e aprender mais dinâmico tem como propósito o desenvolvimento de trabalhos em grupos e de atividades colaborativas, em que os estudantes vão sentar-se em duplas, trios ou grupos com os colegas da turma. Sendo um ambiente acolhedor e de interação entre os estudantes e o professor, o que é essencial quando falamos em processos de ensino e de aprendizagem. Para ilustração, apresentamos a figura 4, sobre o ensino na sala de aula.

Figura 4 - Representação da sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Com base nessa representação, podemos identificar diferenças nos princípios pedagógicos que sustentam a aula tradicional e a aula com metodologias ativas. Na

aula tradicional o conhecimento é centrado no professor, o grande detentor do saber, o conhecimento é transmitido, o conteúdo é muito valorizado, precisa ser assimilado, memorizado e repetido. O estudante é passivo, faz o que o professor solicita, os espaços são organizados de maneira que contribui para o individualismo, um atrás do outro, o silêncio reina na sala de aula e a avaliação da aprendizagem se baseia em teste e provas, sendo somativa, serve para classificar, selecionar os que sabem e os que não sabem, para aprovar ou reprovar, com caráter de punição, repressão e exclusão. Atualmente, ainda temos este modelo de ensino presente em muitas salas de aula.

As transformações que a sociedade contemporânea vem passando, novos desafios surgem para as instituições de ensino, embora não sejam o único espaço educativo, é o mais democrático de socialização e construção do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, as concepções de aprendizagem, também foram mudando ao longo do tempo para uma nova forma de conceber a aprendizagem, para atender os estudantes deste tempo, novas exigências pedagógicas foram necessárias para dar conta dos diferentes contextos, com respeito à pluralidade de sujeitos, com um novo olhar para o ensinar e o aprender, para a construção da aprendizagem reflexiva, significativa, duradoura e permanente. Para Delors (1996) envolve investigação, descoberta e a construção de conhecimento. Corroborando Pozo (2002, p. 26) ao enfatizar: “Não só muda o que se aprende, mas também a forma como se aprende”, ressalta também a necessidade de “aprender a aprender” ou de “ensinar a aprender”. Para contribuir com as aprendizagens tão diversificadas, precisamos ser eternos aprendizes, aprender sempre, uma construção sem fim, com autonomia e autoria.

Uma das possibilidades para realizar as mudanças necessárias nos processos de ensinar e de aprender são o uso das metodologias ativas nas aulas, para melhorar a aprendizagem. Em que o estudante está no centro do processo, é o protagonista, o professor é o mediador, o orientador que acolhe, estimula e provoca os estudantes a pensar, respeita o ritmo, o tempo e os diferentes estilos de aprender, personaliza a aprendizagem com estratégias pedagógicas variadas para que cada estudante possa aprender ao máximo. A avaliação da aprendizagem é contínua, participativa, necessária para o (re)planejamento, é um (re)fazer dinâmico e recíproco entre sujeitos, é um processo de ação-reflexão-ação, para que seja um

instrumento de transformação, inclusão e emancipação, na busca do sucesso acadêmico de todos os estudantes.

Para Zabalza (2004) as metodologias docentes representam as influências da estrutura e da dinâmica institucional. Diante disso, os espaços de aprendizagem nas universidades podem ser redesenhados nas questões que envolvem a infraestrutura, a acessibilidade, o mobiliário, em que as mesas individuais sejam substituídas por mesas grupais, com quadros móveis, com a criação de mais laboratórios para as atividades práticas, com espaços maker, com ferramentas para criação, experimentação e criatividade, com a tecnologia presente, por meio de notebook, tablet, lousa digital, entre outros. Pois, são elementos que influenciam no interesse, na motivação e na disposição para estudar. Assim, os espaços de aprendizagem precisam ser versáteis, promover o bem-estar e estarem condizentes com a proposta pedagógica institucional.

Considerando que a aula é para os estudantes, as estratégias pedagógicas, precisam estar direcionadas a esse público, que apresenta diferentes perfis e modos de aprender. Desse modo, a aula expositiva para a explicação de conteúdos e de conceitos nas disciplinas, em que somente o professor se expressa, precisa ser repensada no século XXI. Segundo Hoffmann (1998, p. 53): “O ensino visando à construção do conhecimento não nega a importância da aula expositiva, da formalização dos conteúdos pelo professor, mas exige a promoção do debate, da oportunidade de expressão de ideias pelo estudante”. Ou seja, é realizá-la diferente, propondo uma aula expositiva e dialogada, com questionamentos, com o debate de ideias, com esclarecimentos de dúvidas, com o compartilhamento de saberes, com a fala e a escuta, tanto dos estudantes quanto do professor.

Sendo necessário no Ensino Superior, rupturas do paradigma tradicional e a implementação de novas formas de ensinar, aprender e avaliar, para que os estudantes tenham uma formação para a vida e para viver em uma sociedade em constante transformação. Sendo que um desafio, “é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. XIII). Nesta perspectiva, as bases teóricas da Escola Nova foram revisitadas e os princípios pedagógicos contemplam as metodologias ativas, que permitem que o estudante seja participativo e protagonista.

De acordo com Melo e Sant' Ana (2012) sua utilização tiveram início na década de 1960, por meio da Universidade McMaster no Canadá, e em Maastricht, na Holanda, em 1969. No Brasil, os dados do estado do conhecimento realizado, revelaram que os cursos de graduação na área da saúde foram pioneiros em utilizar as metodologias de ensino e posteriormente as demais áreas do conhecimento. Para Berbel (2011) as metodologias ativas envolvem o processo de aprendizagem, por meio de experiências reais ou simuladas. Para Moran (2018) os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem com a descoberta, a investigação e a resolução de problemas. Com base nos autores, compreendemos que nas metodologias ativas o foco é o estudante e atividades que promovem desafios, engajamento e vivências para a mobilização/consolidação da aprendizagem. "O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem" (VALENTE, 2018, p. 28).

Além disso, o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes, envolvendo a autonomia, a empatia, a cooperação, o trabalho em equipe, a ética, a proatividade, a persistência, a liderança, a resolução de conflitos, a tomada de decisões e a visão estratégica, visando à formação de estudantes mais independentes, críticos, criativos e reflexivos no curso de graduação e na vida. O que requer uma mudança na postura passiva desse estudante, não sendo mais receptor de conhecimento, mas atuando como um investigador, que estuda, questiona, dialoga com os pares, experimenta e é estimulado a construir o conhecimento de forma ativa, colaborativa e com responsabilidade na sua aprendizagem.

Para que o estudante assuma uma postura mais ativa e, de fato, se descondicione da atitude de mero receptor de conteúdos e busque efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem, os processos educativos devem acompanhar estas mudanças (DAROS, 2018, p. 10).

Essas mudanças envolvem tanto o estudante, quanto o professor no processo educativo. Sendo que, o papel do professor, não é de transmissor de conhecimentos, mas é de mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, estabelecendo as relações interpessoais entre ambos e fazendo a mediação pedagógica nas aulas, como a atitude de facilitador e motivador da aprendizagem (MASETTO, 2003). Desse modo, o professor precisa criar estratégias de ensino e de

aprendizagem diversificadas, promovendo a transposição didática da teoria para a prática, com intencionalidade, com aulas mais dinâmicas direcionadas aos interesses dos estudantes, com a utilização das tecnologias digitais e com a articulação das exigências do mundo do trabalho. De acordo com Masetto (2011, p. 599) é necessário:

a) aula universitária como espaço de pesquisa; b) como espaço de construção de conhecimento interdisciplinar; c) como espaço de desenvolvimento de aprendizagem; e d) como espaço e tempo de uso das tecnologias de informação e comunicação.

Conforme o autor são demandas para as instituições de ensino pensarem, sobre a metodologia de ensino, na perspectiva da pesquisa como princípio educativo, a inter/transdisciplinaridade envolvendo todas as áreas do conhecimento, os conteúdos e as disciplinas do curso, para que os processos de ensino e de aprendizagem possam acontecer de forma mais integrada, autônoma e com o uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, é preciso “capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos, primeiro atividades on-line e, depois, atividades em sala de aula” (MORAN, 2015, p. 43).

Considerando que as tecnologias digitais estão presentes em nossas vidas e que o espaço físico não é mais o fator determinante para trocar informações e conhecimentos. Com a ubiquidade o acesso é imediato e universal (SANTAELLA, 2013), sendo possível acessar informações do mundo inteiro, por meio da internet, em dispositivos móveis, como smartphones, notebook, tablets, entre outros. Nesse sentido, estamos imersos em uma cultura digital relacionada à comunicação e à conectividade global, que constitui o cenário atual que é ubíquo e híbrido.

Para Almeida (2018, p.4): “É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC³⁹, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica [...]”. Nesta perspectiva, o ensino híbrido, conhecido como *Blended Learning*, com atividades presenciais e on-line com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, precisa estar presente nas aulas universitárias, considerando que vivemos em um mundo tecnológico e o ensino precisa estar cada vez mais próximo à realidade dos estudantes. “A expressão

³⁹ É a sigla para Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação.

ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51-52).

Desse modo, podem ser realizadas atividades síncronas, que acontecem em tempo real, on-line, fortalece os vínculos afetivos, como webconferência, lives, em determinados dias e horários das aulas, no qual os estudantes realizam discussões, por meio do diálogo, da troca de ideias, de saberes com a mediação do professor, entretanto temos que levar em conta os problemas de conexão da internet que muitas vezes prejudica os momentos síncronos. As atividades assíncronas respeitam o ritmo e o tempo de aprendizagem, com flexibilidade de horário, o estudante escolhe a hora que irá estudar, ler e fazer download dos materiais pedagógicos envolvendo os conteúdos da aula, como por exemplo, textos, videoaulas, vídeos, jogos, wiki ou fórum para interação entre os estudantes e o professor.

De acordo com Horn e Staker (2015, p. 42): “As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina, são conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada”. Esses materiais são disponibilizados on-line em uma plataforma digital, podendo ser o ambiente virtual de aprendizagem da instituição ou um site específico informado pelo professor, em que o estudante tem acesso com um login e senha, podendo determinar o tempo e o espaço que deseja estudar. Corroboram os estudos de Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 1) ao afirmarem que o ensino híbrido é “uma abordagem que busca a integração das tecnologias digitais aos conteúdos trabalhados em sala de aula, de forma que, mais do que enriquecer as aulas, seja possível oferecer diferentes experiências de aprendizagem aos estudantes”.

Nesse contexto, a utilização de variadas ferramentas pedagógicas, que permite mesclar momentos, em que o estudante vai aprender em um ambiente virtual com outros, em que a aprendizagem é presencial e o professor realiza a mediação em ambos. O que exige a fluência pedagógica e tecnológica, compreendendo as tecnologias digitais, como potencializadora, para os processos de ensino e de aprendizagem, pois permitem acompanhamento e informações individualizadas sobre o desempenho dos estudantes, utilizando os dados disponíveis na plataforma virtual ou questionários digitais, favorecendo a

personalização do ensino (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). A personalização do ensino consiste na adequação do aprendizado ao ritmo, e as especificidades, tendo como pressuposto as necessidades dos estudantes. Segundo Coll (2018) a personalização da aprendizagem é um conjunto de estratégias pedagógicas e didáticas, para promover e contribuir com a construção do conhecimento de todos os estudantes.

Ressaltamos que as metodologias ativas apresentam desafios nas dimensões pedagógicas, políticas, administrativas e financeiras para sua efetivação e também a resistência de gestores, de professores e de estudantes. Mas os estudos de Berbel (2011), Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015); Horn e Staker (2015), Moran (2015, 2018, 2019), Valente (2018), entre outros autores, têm demonstrado os impactos positivos e os resultados satisfatórios nos processos de ensino e de aprendizagem. A problematização, as experiências reais e as simuladas fazem com que o estudante busque estratégias para solucionar os desafios encontrados e construa novos conhecimentos para sua vida e seu futuro profissional. São diversos os tipos de metodologias ativas que podem ser utilizados no Ensino Superior e na próxima seção, apresentamos possibilidades.

As metodologias ativas podem ser utilizadas nas aulas, com propostas presenciais e on-line, no qual o professor realiza o planejamento das atividades, de acordo com os conteúdos das disciplinas para os processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, apresentamos o ensino híbrido, no modelo de rotação por estações, a rotação individual, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem por pares, a aprendizagem em equipe, a gamificação, o estudo de caso, o design thinking entre outras.

Na **rotação por estações**, os estudantes são divididos em pequenos grupos e cria-se um circuito de atividades diversificadas que envolvem um ou mais determinado(s) conteúdo(s) que a turma está aprendendo. Além disso, também pode ser desenvolvida, por meio de um conteúdo novo, para que o professor possa verificar os conhecimentos prévios dos estudantes. O professor precisa definir as estações na sala de aula, considerando o número de estudantes que compõe a turma, podendo ser grupos com quatro, cinco e/ou seis integrantes.

As atividades realizadas podem ser experimental, investigativa com pesquisa on-line, com leitura de texto e discussão, com criação, são muitas possibilidades.

Sendo que, em uma das estações precisa constar tecnologia digital, o ensino híbrido com atividade on-line e não exige a participação direta do professor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). A definição do tempo das rotações precisa ser com base no tempo de aula da disciplina e das atividades propostas. Sendo que cada estação, tem uma intencionalidade que consiste com o objetivo que foi determinado pelo professor para os processos de ensino e de aprendizagem colaborativa, visando a interação entre os pares e o compartilhamento de conhecimentos.

O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

Com base nos autores, não há uma sequência das estações, as rotações podem ocorrer de modo aleatório, a cada término do tempo previsto para as estações. É importante destacar que esses aspectos da dinâmica de funcionamento, sejam mencionados pelo professor logo no início da aula. Nesse sentido, o professor tem o papel de mediador, realizando o acompanhamento dos grupos, estabelecendo diálogo, problematização e avisando do tempo restante para finalização da tarefa. Desse modo, o professor não tem uma posição central, os estudantes são os protagonistas, de acordo com a ilustração apresentada na figura 5.

Figura 5 - Representação da rotação por estações



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Cada grupo pode ficar responsável por fazer o registro da atividade, podendo ser um mapa conceitual, uma síntese escrita, entre outros, podem escolher como vão sistematizar suas aprendizagens. Quando terminar o tempo previamente combinado, ocorre a rotação, a troca de estação, no qual os grupos fazem o revezamento, até que todos os estudantes tenham passado pelas estações. No final, quando todos os estudantes realizaram as rotações nas estações, é o momento de socialização e os grupos de estudantes apresentam seus registros, mencionando o que realizaram, como e quais as aprendizagens obtidas. Após, poderá ser realizada uma discussão sobre o conteúdo presente nas estações.

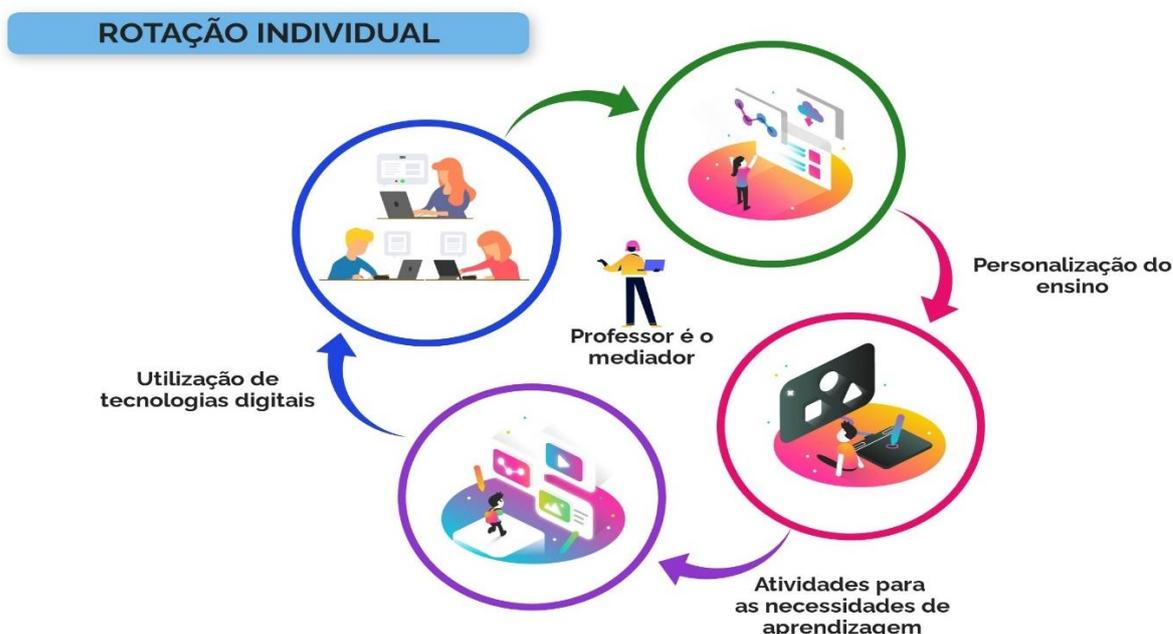
A **rotação individual** é organizada para a personalização do ensino, com um conjunto de atividades para os estudantes. Para Horn e Staker (2015) as rotações individuais são específicas para as necessidades individuais dos estudantes. Essa metodologia é realizada com base no roteiro de atividades, envolvendo um ou mais conteúdos que o estudante ainda não consolidou sua aprendizagem. Sendo uma única rotação, mas com atividades diferenciadas para cada estudante.

Montar um roteiro para cada estudante pode parecer mais trabalhoso, mas com isso, é possibilitado a cada aluno avançar a partir de suas habilidades, bem como desenvolver outras, tanto conceituais quanto de relacionamento e produções colaborativas. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 228)

Com base nos autores, a ação pedagógica precisa ser planejada e direcionada para as especificidades de cada estudante, o que requer acompanhamento do professor e a identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Mesmo que a rotação é individual, não impede o estudante fazer as atividades de forma colaborativa com os colegas e aprender juntos. Ou seja, as atividades propostas poderão ter momentos individuais, mas também coletivos.

A rotação individual possibilita a customização do ensino, com atividades pensadas para cada estudante, para que possa construir novos conhecimentos e consolidar aprendizagens. “Em uma rotação individual, os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem. Um software, ou um professor, estabelece o cronograma de cada aluno” (HORN; STAKER, 2015, p.45). Na figura 6, apresentamos uma ilustração.

Figura 6 - Representação da rotação individual



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Nesse sentido, o professor, atua como mediador acompanhando os estudantes, esclarecendo as dúvidas e fazendo problematizações sobre os conteúdos. Após as tarefas, os estudantes apresentam as atividades desenvolvidas aos colegas e o professor pode promover um diálogo, acerca da temática das atividades que envolveram a aula, sendo um momento dialógico e de sistematização das aprendizagens.

A **sala de aula invertida**, em inglês flipped classroom, foi criada pelos professores americanos Jonathan Bergmann e Aron Sams, em 2007, no estado do Colorado, para resolver o problema de estudantes que estavam ausentes nas aulas presenciais e perdiam o conteúdo, começaram a gravar as aulas e colocavam na internet (BERGMAN; SAMS, 2012). Essa metodologia de ensino envolve o estudo do conteúdo on-line em casa, no qual os estudantes têm acesso antes da aula a diversos materiais enviados com antecedência, que podem ser um vídeo curto elaborado pelo professor, um vídeo de outro autor, um podcast, uma reportagem, um artigo científico, um capítulo de livro, slides, entre outros, que o estudante pode buscar também, assistir, ouvir, ler em casa antes da aula, fazendo anotações necessárias para esclarecer durante a aula, discutir os conceitos, estudados, a partir do entendimento, da mediação do professor e o esclarecimento das dúvidas e depois da aula revisam os conteúdos e as aprendizagens construídas.

“No dever de casa invertido, as tarefas transformam o tempo de aula em tempo de aprendizagem, envolvimento e significado. A aprendizagem invertida torna-se o dever de casa mais significativo ao dar finalidade e envolvimento ao tempo em sala de aula” (BERGAMANN, 2018, p. 22). A sala de aula invertida estimula o estudante a realizar atividades em casa, a construir o senso de responsabilidade com os estudos, a desenvolver a autonomia, promover a pesquisa e a aprendizagem colaborativa. A aula tem outro sentido na construção do conhecimento, tornando-se mais significativa.

Para Bergmann e Sams (2016), a inversão é deslocar a atenção do professor para o estudante e a aprendizagem, sendo está a característica em comum, em todas as formas de inversão: o foco é o estudante. Corroboram os estudos de Valente (2018), ao afirmar que dois aspectos são fundamentais na sala de aula invertida: o material selecionado para o estudo do estudante e o planejamento das atividades que serão realizadas na sala de aula. Para a realização da sala de aula invertida, é importante que os estudantes tenham feito a leitura do material online disponibilizado pelo professor, pois a aula é para discussão sobre o conteúdo e não especificamente para explicação. Na figura 7, apresentamos uma ilustração.

Figura 7 - Representação da sala de aula invertida



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A ideia é inverter o modo de estudar, ou seja, ao invés de esperar que o professor explique o conteúdo, o estudante primeiramente estuda o conteúdo, constrói conhecimentos e em aula é a (re)construção dos conceitos, a ressignificação da aprendizagem, por meio da interação entre os colegas e o professor. “Al practicar este método de preparación individual, cada alumno aprende a autorregular el nivel de estudio que necesita” (PRIETO MARTÍN, 2018, p. 27). Com base no autor, possibilita a autorregulação do estudo, pois nesse processo, o estudante é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, tendo engajamento acadêmico e motivação para a realização das atividades on-line e presenciais. “El modelo inverso mejora las interacciones alumno-profesor, enriqueciendo la comunicación virtual y presencial del profesor con los alumnos” (PRIETO MARTÍN, 2018, p. 71). Desse modo, o professor tem interação virtual e na sala de aula com os estudantes, sendo fundamental a mediação e o acompanhamento do professor. Pois, o material pode ser disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem e a partir disso, ter fórum, wiki para trocas de saberes e o compartilhamento de conhecimento.

A **aprendizagem baseada em problemas** (ABP), em inglês problem based learning (PBL), tem como objetivo principal a resolução de problemas reais ou simulados, a partir de um contexto. Barrows (1986) define a ABP como um método de aprendizagem baseado em utilizar problemas, como ponto de partida para a integração de novos conhecimentos. Esse autor implementou a ABP na faculdade de ciências da saúde na Universidade de McMaster, no Canadá, posteriormente demais IES e áreas do conhecimento começaram sua utilização. A definição do problema pode ser pelo professor, apresentando problemas do cotidiano da profissão dos futuros estudantes ou os estudantes podem identificar na sociedade em que vivem. “Buscam-se problemas extraídos da realidade, a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade. Ou seja, os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los” (BACICH; MORAN, 2018, p. 78). Sendo assim, ao identificar os problemas, os estudantes precisam encontrar possibilidades para que sejam resolvidos.

Nessa metodologia centrada no estudante, ele deixa de ser passivo e torna-se protagonista buscando solucionar o(s) problema(s), por meio da descoberta e da investigação (MORAN, 2018). Desse modo, o estudante é o responsável pela sua

aprendizagem, sendo necessário realizar estudos e discussões com os colegas, para compreensão do problema e de como resolvê-lo. Ilustramos a ABP na figura 8.

Figura 8 - Representação da aprendizagem baseada em problemas



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Nesse processo da ABP, o professor pode convidar um profissional de uma empresa ou de uma instituição de ensino para conversar com os estudantes sobre o problema. Os estudantes também podem buscar profissionais que atuam na área para dialogar sobre o problema e no momento de apresentação da solução, pode ter um(a) convidado(a) que juntamente com o professor faz uma avaliação se essa solução do problema é viável e eficaz.

Assim, os estudantes recebem retorno, um feedback sobre o trabalho em grupo realizado, com os aspectos positivos e os aspectos que poderiam ser melhorados. “[...] el ABP representa ganancias significativas en otras dimensiones del aprendizaje como son la motivación para aprender a trabajar con otras personas en un ambiente de trabajo cooperativo que es gestionado por el profesor” (MANZANARES MOYA, 2015, p. 22). De acordo com a autora, a ABP promove a motivação para aprendizagem e os estudantes aprendem a trabalhar em grupo, no qual precisam escutar e respeitar as ideias dos colegas, precisam se envolver e estarem integrados com o tema do problema e juntos buscar possíveis soluções.

Além disso, os estudantes conhecem os desafios da futura profissão e conseguem relacionar a teoria com a prática, quando estão articulando as estratégias para resolver os problemas.

A **aprendizagem baseada em projetos**, em inglês Project Based Learning (PBL), consiste na aprendizagem, por meio do desenvolvimento de um projeto que envolve uma questão, sendo um desafio que os estudantes precisam resolver, mediante a atividades para a criação de um produto, como um resultado e solução. Os projetos podem envolver uma temática específica do cotidiano da futura profissão dos estudantes ou da sociedade em que vivem, sendo interdisciplinar e transdisciplinar, envolvendo diversos conteúdos e áreas do conhecimento. Desse modo, na sala de aula os estudantes criam o escopo do projeto, definindo os objetivos, o direcionamento das ações que precisam ser realizadas e a criação de um produto que possa ajudar as pessoas de uma comunidade local, empresa ou instituição. Sendo assim, os estudantes podem entrevistar algumas pessoas para saber mais informações do problema que vem ocorrendo para compreendê-lo e buscar possíveis soluções.

Nesse processo, os estudantes trabalham em grupo, fazem pesquisas, procuram dados, estabelecem diálogos, constroem conhecimentos, usam a criatividade, compartilham ideias, hipóteses com os colegas e consolidam aprendizagens. Para Bender (2014), exige a interação entre os estudantes e o professor precisa desenvolver meios para monitorar o andamento do projeto. Além disso, o professor realiza o esclarecimento de dúvidas, retoma o foco do projeto com os estudantes, fazendo um acompanhamento de forma coletiva e individual, analisando o engajamento deles nos projetos. Durante a execução do projeto, é de suma importância, que os estudantes recebam feedback do professor, para que possam qualificar suas ações e a criação do produto. A aprendizagem baseada em projetos visa a construção do conhecimento mediante o desafio, o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a habilidade de trabalhar em equipe, a ética, a autonomia e o protagonismo. As pesquisas demonstram que o PBL aumenta a motivação, o interesse dos estudantes e conseqüentemente o desempenho acadêmico (BENDER, 2014), em virtude do envolvimento que eles têm com os projetos. Na figura 9, apresentamos uma ilustração.

Figura 9 - Representação da aprendizagem baseada em projetos



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A ABP realizada em grupo potencializa a articulação de diferentes áreas do conhecimento e a aprendizagem colaborativa, com a elaboração de hipóteses, com o diálogo de ideias, trocas de conhecimentos e novas aprendizagens entre os estudantes, no qual o professor atua como mediador, fazendo problematizações e auxiliando na busca de estratégias para a resolução dos problemas. Assim, podemos compreender as etapas de desenvolvimento do projeto, desde a apresentação do problema, a investigação na busca por soluções e até a criação do produto para resolver esse problema. Sendo que no final, é chegado o momento de avaliação desse projeto realizado, analisando seus resultados, o propósito da ação e sua contribuição para um determinado contexto social. Para Bender (2014) no PBL a avaliação pode envolver notas individuais e coletivas, autoavaliação, portfólios, entre outros instrumentos e estratégias. Cabe ao professor definir com os estudantes, o processo avaliativo na disciplina.

A **aprendizagem por pares**, em inglês peer instruction, conhecida também como instrução entre os pares, foi desenvolvida pelo professor de física chamado Eric Mazur, na Universidade de Harvard, Estados Unidos. É uma estratégia de ensino que pode ser utilizada em turmas pequenas ou grandes, independentemente do número de estudantes. Mazur (2015) ressalta que o peer instruction foge do

conceito tradicional de dar uma aula detalhada, mas consiste em apresentar de forma curta os pontos-chave do conteúdo, com questões que promovem a interação, a aprendizagem colaborativa e compartilhada entre os estudantes.

Sendo assim, o professor disponibiliza um material que pode ser um texto ou um vídeo, no ambiente virtual de aprendizagem, para que os estudantes tenham acesso antes da aula. O estudante necessita fazer uma leitura do material e responder as questões que envolvem os conceitos principais do texto, sendo essas condições necessárias para que a atividade em aula possa ser realizada. Desse modo, o estudante prepara-se para aula e para responder questões em aula, que podem ser com o uso de tecnologias digitais, aplicativos de celular e formulários on-line, que vão gerar o nível de acertos e erros.

Em aula, o professor faz uma explicação do conteúdo, de modo a esclarecer os elementos centrais dos conceitos, apresentando uma visão geral do tema com a participação e diálogo dos estudantes e depois será o momento de responder as questões sobre o conteúdo. São questões objetivas, mas desafiadoras que implicam na problematização, no pensar individual dos estudantes no primeiro momento e no segundo momento de modo coletivo, para discutir com um colega, sendo um estudo por pares para encontrar uma resposta, com base nas opções de múltipla escolha. Na figura 10, apresentamos uma ilustração.

Figura 10 - Representação da aprendizagem entre pares



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Na aula, o professor pode verificar as respostas, identificando o percentual de acertos, que demonstra o que os estudantes compreenderam e aprenderam sobre o conteúdo. Se o resultado, for abaixo de 30%, o professor precisa fazer uma explicação do conteúdo com mais detalhes, se a porcentagem de acerto estiver entre 30% e 70%, os estudantes estão aptos ao trabalho em grupo, podem dialogar sobre as questões e responder novamente as questões, argumentando as respostas (MAZUR, 2015). Quando mais de 70% de acertos na turma, o professor faz um fechamento do conteúdo, uma síntese com a socialização e participação dos estudantes.

Nesse processo, o professor faz a mediação e a problematização, para que os estudantes possam refletir sobre as questões, elaborando hipóteses e encontrando uma resposta. Essa estratégia de ensino promove o engajamento acadêmico, a motivação, o interesse e o pensamento crítico reflexivo, por meio de discussões em que são consideradas as convergências e as divergências de opiniões dos estudantes, ou seja, é preciso respeitar, ouvir e aprender com o outro, para que ocorra a aprendizagem por pares. No final, será a socialização da aula, com o feedback dos professores e dos estudantes sobre a atividade realizada.

A aprendizagem em equipes, em inglês o Team-Based Learning (TBL), conhecida também, como aprendizagem em equipes (ABE). Foi desenvolvida na década de 1970 pelo professor Larry Michaelsen para cursos de administração, na Universidade de Oklahoma nos Estados Unidos e disseminada após os anos 2001, para os cursos da área da saúde (BOLLELA *et al.*, 2014). É uma metodologia que pode ser realizada com turmas grandes e em grupos, no qual os estudantes precisam atuar como uma equipe, tendo cooperação, ajuda mútua, trabalho colaborativo e o compartilhamento de saberes. Nesse sentido, os estudantes se sentem mais motivados e engajados para aprender. O TBL cria oportunidade para o estudante adquirir e aplicar o conhecimento, por meio de uma sequência de atividades, que envolvem a preparação, garantia de preparo e aplicação de conceitos (BOLLELA *et al.*, 2014).

Primeiramente, os estudantes têm acesso ao conteúdo disponibilizado pelo professor, depois realizam um teste individual com questões múltiplas e posteriormente o teste em equipe/time, que em grupo, os estudantes precisam discutir sobre as questões e juntos respondê-las, com base no consenso das respostas, o que exige o diálogo e a tomada de decisão dos estudantes. Diante

disso, potencializa o trabalho colaborativo, a interação, “possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro” (BERBEL, 2011, p. 29). Pois, precisam aprender a trabalhar em equipe, como exemplificamos na figura 11.

Figura 11 - Representação da aprendizagem em equipes



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O professor atua como mediador dos grupos, sendo um facilitador para a aprendizagem que é baseada no diálogo e na interação, contemplando as habilidades de comunicação e trabalho colaborativo em equipes (BOLLELA *et al.*, 2014). Desse modo, com o trabalho em equipes, os estudantes desenvolvem competências e habilidades para a vida e para a futura profissão. Nesse processo, ocorre o protagonismo dos estudantes, desenvolvendo autonomia no processo de construção do conhecimento, o que exige sua mobilização para isso e potencializa o aprender de forma colaborativa com seus colegas, realizando o diálogo e trocas de saberes com sua equipe de trabalho, que é o grupo. No final, o professor realiza uma síntese da atividade, retomando o conteúdo, problematizando as questões que surgiram dúvidas e fazendo o esclarecimento. É o momento de socialização e feedback da aula.

A **gamificação** em inglês gamification é considerada, como uma metodologia, que envolvem atividades dinâmicas na sala de aula, podendo ser realizada em grupos ou em duplas, com jogos comprados, produzidos pelos estudantes ou da internet e aplicativos que podem ser utilizados no computador, tablet ou celular. As atividades gamificadas podem ser realizadas com base em conteúdos da disciplina, com a intencionalidade docente ter objetivos, regras, feedback, podendo ter ou não recompensas e no final uma socialização, no qual os estudantes podem relatar as sensações e as experiências que obtiveram. Na figura 12, apresentamos uma ilustração.

Figura 12 - Representação da gamificação



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A gamificação promove o engajamento, a diversão, o prazer e a motivação dos estudantes para conseguir avançar os desafios que surgem durante o jogo. Desse modo, compreendemos o quanto a gamificação pode potencializar a participação ativa dos estudantes, a cooperação, a autonomia, a interação com os pares, a resolução de conflitos e a aprendizagem colaborativa entre os estudantes.

“Em termos de aprendizagem, quando pensamos em gamification estamos em busca da produção de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados em sua essência para aprender [...]” (ALVES, 2015, p.41). A gamificação ocorre, por meio do planejamento docente e da ação dos estudantes, do envolvimento que eles têm com a proposta da aula. Durante a atividade, o

professor atua como mediador da dinâmica, com as trocas de saberes, o incentivo e os feedback aos estudantes para os processos de aprendizagem.

O **estudo de caso**, em inglês *teaching cases*, envolve situações reais de um determinado contexto, que são denominadas de “casos”. Como se fosse um problema a ser resolvido, por meio de um caso, no qual os estudantes precisam investigar, pesquisar, ter o entendimento do caso e encontrar estratégias para sua resolução. Nos cursos de graduação, com o estudo de caso o estudante tem uma aproximação com situações do âmbito profissional, conseguindo relacionar a teoria com a prática. Segundo Berbel (2011, p. 31): “O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las, em seus diferentes ângulos, antes de tomar decisões”.

Por isso, a importância de abordar na sala de aula casos reais e não fictícios, pois com situações apenas hipotéticas, haverá um distanciamento entre o estudante e os desafios da sua profissão. É uma metodologia que pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento e cursos de graduação, podendo ser realizados estudos de caso sobre uma empresa, uma instituição de ensino, um contexto e uma quantidade de pessoas. Na figura 13, apresentamos uma ilustração.

Figura 13 - Representação do estudo de caso



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O estudo de caso permite estudos de situações apresentadas para os estudantes, para que possam resolver, visando uma aproximação com a resolução de circunstâncias que poderão surgir no mundo do trabalho, permitindo vivenciar situações reais do cotidiano da futura profissão. Na sala de aula em grupos, o professor pode distribuir diversos casos para que os estudantes façam uma análise, problematizações, investigações e encontrem uma solução. Nesse processo, as atividades de pesquisa, hipótese e resolução ocorrem nas aulas, dependendo da complexidade, é preciso umas duas aulas e o professor pode solicitar a apresentação do caso, por meio de uma dramatização ou uma simulação.

Após a apresentação aos colegas, no final o professor faz uma reflexão com a turma de estudantes, para feedback aos grupos e dialogam sobre o caso apresentado. Essa metodologia promove o engajamento dos estudantes na resolução do caso, buscando estratégias e possibilidades, proporcionando uma aprendizagem colaborativa com seus pares, porque os estudantes fazem discussões sobre o caso, almejando encontrar possíveis soluções, compartilham conhecimentos e trocam saberes. Sendo que o professor atua como mediador, fazendo interlocuções nos grupos, por meio do estudo de caso realizado.

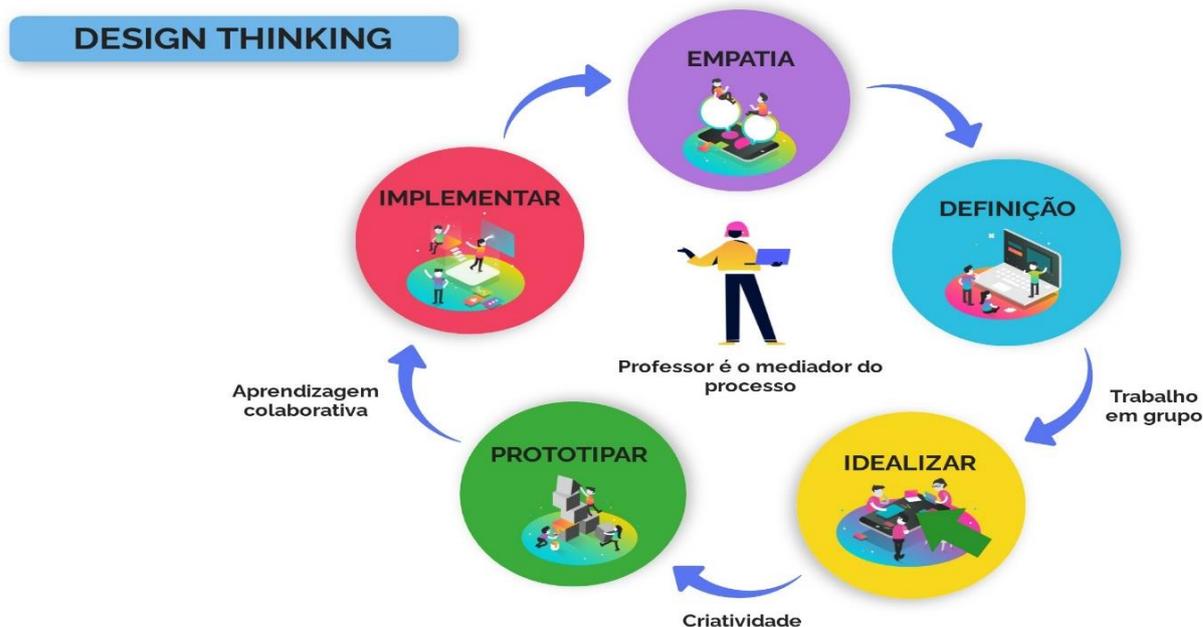
O **design thinking**, é uma abordagem mais conhecida na área da administração, mas com o passar dos anos passou a ser utilizado no campo educacional. Para Brown (2010) é uma abordagem baseada em problemas que apresenta possibilidades para a educação, seu início foi no design, no qual buscavam fazer uma relação entre as necessidades humanas com os recursos técnicos. Corroboram os estudos de Cavalcanti e Filatro (2017), no qual mencionam que o design thinking pode ser utilizado também com a aprendizagem baseada em projetos.

É uma abordagem vinculada a inovação, a criatividade e a empatia, partem de desafios, envolvendo a resolução de problemas, análise e a criação de estratégias aplicáveis ao contexto real, podendo estar vinculada com a futura profissão dos estudantes. O processo do design thinking compreende a identificação e compreensão de um problema, a projeção de soluções, o desenvolvimento que consiste em criação, na elaboração de um protótipo que pode ser um produto, aplicativo, serviço para implementar uma solução, como resultado.

Desse modo, os estudantes realizam o trabalho em grupo e colaborativo, no qual precisam descobrir, investigar e pesquisar juntos modos de solucionar o

problema encontrado. Sua potencialidade está no diálogo entre os pares, o confronto de pensamentos divergentes e convergentes, criando ideias, fazendo escolhas, visando colaboração, observação e cocriação (CAVALCANTI; FILATRO, 2017). O que requer autonomia, pensamento crítico, reflexão e ação dos estudantes. Na figura 14, apresentamos uma ilustração.

Figura 14 - Representação do design thinking



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Durante essas etapas, o professor atua como mediador, acompanhando os grupos de estudantes no entendimento do problema, na busca de soluções para o problema, com problematizações sobre possibilidades para criação e validação do produto. O feedback aos estudantes ajuda no redimensionamento das ações, durante o desenvolvimento do processo do design thinking. Pois, no final é preciso validar esse protótipo, para verificar a utilidade, a eficácia e se atende à necessidade das pessoas e/ou do contexto vinculado ao problema.

Sendo assim, quando ocorrer à apresentação do produto criado pelos estudantes o professor pode convidar um profissional para testar e avaliar o protótipo ou avaliado pelos próprios colegas. Após, o professor realiza uma síntese dos trabalhos realizados pelos grupos, falando suas percepções e os estudantes podem mencionar sobre os desafios e as vivências que tiveram. Essas são possibilidades para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no qual o objetivo é que os professores possam utilizá-las em suas práticas

pedagógicas, para promover o engajamento, a motivação, a participação, o protagonismo dos estudantes, buscando construir conhecimentos, aprender e compartilhar saberes com os pares. Nesse processo, os professores realizam a avaliação da aprendizagem dos estudantes, por meio de feedback, atividades, testes ou provas e registros de acompanhamento que representam a nota do desempenho acadêmico no semestre.

4.4.1 Avaliação da aprendizagem

Ao utilizar as metodologias ativas, também precisamos problematizar como será o processo de avaliação da aprendizagem, na sala de aula pensando na formação e na aprendizagem dos estudantes. A avaliação da aprendizagem é uma temática que precisa ser dialogada nas IES considerando sua importância, com a definição de critérios, instrumentos, no qual o ato avaliativo precisa estar baseado nas intencionalidades das práticas pedagógicas docentes. Sendo necessário, repensar o processo avaliativo, no qual o modo de avaliar os acadêmicos deixa de ser competitivo e apenas focado em notas. Porém, essa é a realidade na universidade, as provas continuam tendo peso maior e muitas vezes o resultado delas, é o que define o desempenho acadêmico do estudante. Desse modo, refletimos na necessidade da avaliação formativa, que Perrenoud (1999, p. 14), menciona que é um “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas”. Corrobora Hadji (2001), ao afirmar que é uma prática que se situa no centro da ação e da formação dos sujeitos, que é formativa, à medida que informa os atores do processo educativo, que são os professores e os estudantes.

Compreendemos que a avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento, objetivando a intervenção e mediação do professor. Os processos avaliativos devem demonstrar o desempenho dos estudantes, em consonância com os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação estabelecidos pelos professores. “Não é a forma de registro dos resultados relativos à qualidade da aprendizagem que configura conceitualmente o que é o ato de avaliar. Uma coisa é avaliar, outro, o registro dos resultados obtidos” (LUCKESI, 2018, p. 163). A avaliação é para além dos resultados, exige

observação, reflexão, acompanhamento, análise, diálogo, escuta e feedback do professor sinalizando esse processo.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores precisam apresentar coerência e consonância com as competências que serão desenvolvidas nas disciplinas durante o curso e com a metodologia de ensino. Sendo que, ao trabalhar com estratégias das metodologias ativas, essa opção metodológica requer mudanças no paradigma educacional que se avalia somente com provas, é necessário acrescentar múltiplos instrumentos avaliativos e ousar na tecnologia, para que os estudantes investiguem, tenham que resolver situações problemas, estudos de caso, tenham que argumentar expor sua criticidade, seus posicionamentos, frente a situações reais, de acordo com a sua futura profissão.

Para que possam ampliar seus conhecimentos, ter avanços e também reconhecer quando estão com dificuldades, tendo a autorregulação da sua aprendizagem, para que o professor faça um replanejamento docente e utilize outras estratégias para o ensino, visando uma recuperação, um aprofundamento da aprendizagem. A avaliação precisa estar a favor da aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2018) e com a autoavaliação, um autoquestionamento, o estudante pode refletir sobre os seus processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, apresentamos exemplos que podem ser utilizados nas salas de aulas universitárias, tais como: avaliação por pares, no qual os estudantes podem avaliar os trabalhos uns dos outros, no qual envolve diálogo, interação e compartilhamento de saberes entre os estudantes e os colegas. Para Moran (2018, p.10)

Os processos de avaliação da aprendizagem acontecem de várias formas: avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção (do percurso – portfólios digitais, narrativas, relatórios, observação); avaliação por rubricas (competências pessoais, cognitivas, relacionais, produtivas); avaliação dialógica; avaliação por pares; autoavaliação, avaliação on-line; avaliação integradora entre outras. Os alunos precisam mostrar na prática o que aprenderam, com produções criativas e socialmente relevantes que mostrem a evolução e o percurso realizado.

Segundo o autor, os estudantes precisam mostrar na prática suas aprendizagens e uma dessas possibilidades é a construção de um portfólio, como os registros das aprendizagens por meio de uma coleção de atividades desenvolvidas ao longo da disciplina pelos estudantes e que demonstram o empenho, o progresso e o engajamento do estudante. A elaboração de um produto, um protótipo, um mapa conceitual, uma maquete também podem representar suas aprendizagens e o

professor realiza feedback como acompanhamento desse processo. Além disso, a avaliação dos estudantes pode ocorrer com observações sistemáticas, sendo um registro das aulas, um acompanhamento da aprendizagem e das dificuldades dos estudantes das turmas de graduação.

O professor pode criar atividades avaliativas personalizadas envolvendo o uso das tecnologias digitais, com a utilização de aplicativos com perguntas sobre os conteúdos da aula, simulados com questões fáceis e difíceis de acordo com os níveis das habilidades e competências, que ao final da avaliação gera um relatório dos acertos e erros, mas com dicas de estudos sobre o que os estudantes ainda precisam aprender para evitar lacunas na consolidação da aprendizagem. “Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados, abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p.30). Nesse sentido, as tecnologias digitais podem contemplar a avaliação presencial e on-line com o ensino híbrido, no qual os estudantes realizam atividades avaliativas articuladas com os conteúdos das disciplinas do curso, de forma síncrona, com a interação em tempo real em uma webconferência e chat ou assíncrona com fórum e wiki, que também permite a interação no ambiente virtual.

Sendo assim, o sentido da avaliação no Ensino Superior precisa ser, para que o estudante possa ter um acompanhamento dos resultados e avanços da sua aprendizagem, para que realize a autoavaliação do seu desempenho nas disciplinas do curso, durante cada semestre letivo. Quanto aos professores, a avaliação possibilita refletir sobre a docência, a metodologia de ensino, as estratégias pedagógicas utilizadas e o processo avaliativo realizado nas turmas dos cursos de graduação da universidade.

Diante disso, problematizamos que os currículos dos cursos das universidades, estão organizados com notas e ainda estão valorizando muito as provas e os testes, utilizando-os como os principais instrumentos para avaliação da aprendizagem. Como os estudantes aprendem de diferentes modos e a avaliação deve estar a favor da aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2018), é preciso a implementação de diversos instrumentos avaliativos, com uma distribuição de pesos equilibrada, buscando avaliar e acompanhar o estudante de forma processual. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem exige novos olhares da gestão universitária e dos professores.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Haja vista a complexa realidade humana e social, instalou-se a necessidade premente de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas, considerando-se a constituição de caminhos teórico-metodológicos [...] (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 970).

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que direcionam e sistematizam a investigação, definindo a abordagem da pesquisa, o tipo de estudo, detalhando o contexto, os sujeitos, os instrumentos para a coleta de dados, os aspectos éticos e os procedimentos para análise. Realizamos uma sistematização, conforme o quadro 3.

Quadro 3 - Representação da pesquisa

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	
Principais palavras-chave:	Ensino Superior. Docência Universitária. Metodologias Ativas. Estratégias Pedagógicas. Processos de Ensino e de Aprendizagem.
Principais autores do referencial teórico:	Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015); Berbel (2011), Freire (1975, 1980, 1983, 1987, 1996, 1998, 2001); Horn e Staker (2015), Moran (2015, 2018, 2019), Zabalza (2003, 2004, 2008, 2009, 2010, 2015), entre outros.
Problema de pesquisa:	Que aspectos pedagógicos norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes no desenvolvimento de metodologias ativas no Ensino Superior?
Objetivo geral:	Compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os elementos didático-pedagógicos que orientam as estratégias da docência universitária, quando são assumidas as metodologias ativas. ▪ Evidenciar as percepções dos professores e dos estudantes sobre as estratégias pedagógicas das aulas no Ensino Superior. ▪ Identificar as estruturas formativas e as estratégias pedagógicas que caracterizam a formação docente e o desenvolvimento acadêmico.
Abordagem metodológica:	Pesquisa qualitativa, pautada na abordagem naturalística - construtiva, com base em Denzin e Lincoln (2006); Moraes (2018).
Tipo de pesquisa:	Estudo de caso (YIN, 2015).
Instrumentos para coleta de dados:	Observações nas turmas, diários de aula, questionários para duas turmas, entrevistas com duas professoras e dez estudantes.
Método de análise dos dados:	Análise Textual Discursiva, com base em Moraes e Galiazzi (2011).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Pesquisar é um processo de investigação e de muitas descobertas, acerca de uma temática que mobiliza a buscar explicações e possíveis respostas, construindo conhecimentos, com certezas e incertezas, que envolvem escolhas, etapas e critérios que são determinantes para os caminhos metodológicos a serem trilhados no estudo. Considerando que a pesquisa tem princípio científico (DEMO, 2011), uma investigação acadêmica precisa produzir resultados e apresentar contribuições para Educação.

Essa investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa, pautada na abordagem naturalística - construtiva, Denzin e Lincoln (2006); Moraes (2018), *in loco* no ambiente natural, com base a interpretação, a teorização dos fatos e a realidade dos sujeitos. Nesse processo, o pesquisador é o observador do contexto. A pesquisa qualitativa busca a interpretação dos significados, que são produzidos pelos sujeitos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, envolve uma impregnação profunda do pesquisador para a descrição e compreensão do objeto de estudo, buscando compreender a complexidade da realidade social, na qual consiste em técnicas interpretativas, para dar visibilidade aos processos e aos significados, não sendo mensuradas quantidades, volumes, frequências ou intensidades (DENZIN; LINCOLN, 2006). Sendo assim, o pesquisador não tem neutralidade, pois há muito envolvimento e subjetividade na investigação.

A centralidade da pesquisa são os sujeitos, os quais o investigador busca entender, a partir de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que são permeadas de sentidos e de significados. É a pesquisa como um diálogo com a realidade (DEMO, 2011). Desse modo, é preciso olhar para os seus contextos, suas histórias e suas experiências, ter um olhar para o contexto universitário, o espaço de atuação docente, e para os estudantes, desde o seu espaço de estudo, considerando o contexto histórico, o lugar e o tempo que eles farão referência no estudo.

Para Guba e Lincoln (1989), a credibilidade na pesquisa qualitativa diz respeito à veracidade, a confiabilidade dos resultados, baseado no delineamento do estudo, nos procedimentos e nos instrumentos de coleta de dados utilizados com os participantes. Como a investigação tem como foco o sujeito e a realidade social,

escolhemos diferentes instrumentos para a coleta de dados, para compreensões profundas, bem como, para ampliar a confiabilidade e a validade dos resultados.

5.2 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa é um estudo de caso, que busca identificar e descrever fenômenos do contexto da vida real e contemporânea e analisar em profundidade um caso. Para Yin (2015, p. 39): “caracterizado como uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno dentro de seu contexto, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Com base em André (2005), o estudo de caso contempla três fases: a fase exploratória, quando o pesquisador entra em contato com o objeto de estudo a ser investigado, localiza os sujeitos, define os procedimentos e os instrumentos da coleta de dados; a fase de coleta e a fase de análise sistemática. “Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico, em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos” (YIN, 2015, p. 197), ou seja, é encontrar evidências que contribuam para a compreensão do objeto de estudo.

Diante disso, é preciso o direcionamento na descrição e na compreensão dos fatos, a exploração das situações e a investigação profunda. Para orientação do pesquisador e confiabilidade da pesquisa é importante fazer um planejamento, por meio de um protocolo com questões significativas para a investigação, com um passo a passo dos procedimentos metodológicos. O contato frequente e prolongado do pesquisador com o seu objeto de estudo, possibilita atuação crítica, reflexiva, descrevendo ações, analisando situações, evidenciando significados, explicando e encadeando evidências. A coleta de dados não é uma tarefa simples, precisa ser planejada e significativa para o pesquisador, que é o autor responsável pelos encaminhamentos da investigação e conduzida com base nos princípios de ética na pesquisa, para que os resultados tenham validade e confiabilidade. As fontes mais utilizadas nos estudos de caso são documentação, registro em arquivos, entrevistas, observação direta e observação participante (YIN, 2015).

Nesse sentido, o estudo de caso tem como objetivo a interpretação do contexto, procurando retratar a realidade e com o olhar do pesquisador apresentar diferentes pontos de vista, com perspectivas e conhecimentos de fenômenos

individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2015). Na área educacional, esse tipo de pesquisa tem sido utilizado para compreender determinados contextos, docência, metodologias, práticas pedagógicas, entre outros. Yin (2015) apresenta quatro tipos básicos de estudo de caso: projetos de caso único holístico; projetos de caso único incorporado; projetos de casos múltiplos holísticos; projetos de casos múltiplos incorporados - unidades múltiplas de análise e múltiplos casos.

Nessa pesquisa, o estudo de caso é múltiplo e holístico, realizado em uma unidade única de análise, uma universidade e com múltiplos casos, porque são duas professoras, duas turmas de estudantes envolvidos e duas disciplinas, sendo uma disciplina de cada um dos dois cursos de graduação, bacharelado. A escolha, por esse tipo de pesquisa, contempla o objetivo desse estudo que é compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior. O estudo de caso foi organizado, conforme a figura 15:

Figura 15 - Representação da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Para Yin (2015), o estudo de caso pode ser descritivo, explicativo e exploratório, de modo que a realidade possa ser contextualizada, de maneira que as características significativas dos acontecimentos sejam preservadas. Nessa investigação, é descritivo, do processo dialógico da sala de aula, no qual a

pesquisadora realizou registros em seu diário de aula, das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com as metodologias ativas, com a mediação e a interação, bem como, das respostas das questões abertas do questionário e das entrevistas. O estudo de caso desenvolvido tem uma dimensão histórica, incidindo sobre um determinado período, com currículos prescritos de uma determinada universidade, para compreensão das metodologias ativas no Ensino Superior.

5.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação foi realizada em uma universidade privada, que oferta cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. Sendo localizada, no Brasil, no sul do País, capital do Estado, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). Na instituição, nosso contexto é a sala de aula, de duas disciplinas e de dois cursos, sendo uma disciplina de cada curso de graduação, bacharelado na modalidade presencial, da área da computação.

O primeiro curso tem uma dinâmica organizacional com as disciplinas, as respectivas aulas no turno da manhã e com duração de oito semestres. O segundo curso contempla uma matriz curricular com disciplinas e aulas no turno da noite e a duração de oito semestres. A instituição tem salas com recursos tecnológicos, realiza investimentos na infraestrutura dos espaços para os processos de ensino e aprendizagem, também oferta capacitação docente aos professores, buscando qualificar o ensino ofertado.

5.4 SUJEITOS

Os sujeitos foram duas professoras intencionalmente selecionadas pela qualidade das práticas pedagógicas associadas as metodologias ativas nas aulas e suas respectivas duas turmas de estudantes, de dois cursos de graduação, bacharelado, na área da computação. Sendo um curso diurno e o outro noturno, de uma universidade privada, localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Os critérios de seleção dessas professoras foram: a utilização das metodologias ativas, em disciplinas da graduação, para os processos de ensino e de aprendizagem. A partir disso, foi realizado o convite para a participação na pesquisa e solicitado a permissão para a observação de suas aulas.

Quadro 4 - Dados das professoras participantes do estudo

Sujeitos	Formação	Idade	Tempo de atuação na universidade	Regime de trabalho
Professora 1	Graduação Licenciatura plena em Matemática, Licenciada curta duração em Ciências, Especialização em Análise de Sistema, Mestrado em Educação, Doutorado em Computação e Pós-Doutorado na área da Educação.	63 anos	34 anos	40 horas
Professora 2	Graduação bacharelado em Ciência da Computação, mestrado em Ciência da Computação e Doutorado em Ciência da Computação.	41 anos	12 anos	40 horas

Fonte: elaborado pela autora (2019).

As professoras trabalham em tempo integral nessa instituição, com a carga horária de 40 horas semanais. Na primeira etapa, os estudantes das duas turmas envolvidas nas observações das aulas, foram convidados para responder um questionário e tivemos uma amostra de 50 participantes.

Sendo 27 estudantes da turma A, correspondente a disciplina de um curso diurno de graduação, bacharelado, na área de informática, em que 25 dos estudantes são oriundos do Ensino Médio. A turma B tem 23 estudantes, correspondente a um curso noturno de graduação, bacharelado, na área de informática, em que 16 dos estudantes trabalham durante o dia. Posteriormente, na segunda etapa do estudo participaram dez estudantes, que tiveram interesse e disponibilidade para realizar as entrevistas, sendo cinco estudantes de cada turma, conforme o quadro 5.

Quadro 5 - Dados dos estudantes participantes do estudo

Sujeitos	Semestre do curso de graduação bacharelado	Idade
Estudante 1	Primeiro semestre.	18 anos
Estudante 2	Primeiro semestre.	18 anos
Estudante 3	Primeiro semestre.	19 anos
Estudante 4	Primeiro semestre.	19 anos
Estudante 5	Primeiro semestre.	25 anos
Estudante 6	Terceiro semestre.	28 anos
Estudante 7	Terceiro semestre.	22 anos
Estudante 8	Terceiro semestre.	25 anos
Estudante 9	Terceiro semestre.	23 anos
Estudante 10	Terceiro semestre.	24 anos

Fonte: elaborado pela autora (2019).

5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados envolvem o ato de pesquisar, com base em procedimentos e técnicas, para compreensão e interpretação. A escolha dos instrumentos para a coleta de dados é um dos momentos de muita importância para a realização da pesquisa, exigindo rigor científico, no modo em que os dados são coletados, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Destacamos que o sucesso, a qualidade, a validade, a confiabilidade e a consistência do estudo, dependem muito de como o pesquisador conduz a pesquisa. Na investigação, nossa escolha foi pelo tipo estudo de caso (YIN, 2015), que os sujeitos expressam suas percepções sobre a realidade, a partir dos instrumentos de coleta de dados ilustrados na figura 16. Sendo assim, escolhemos os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Observações de práticas pedagógicas de duas professoras universitárias, sendo registradas no diário de aula da pesquisadora.
- Questionário para duas turmas de estudantes, para identificar suas concepções sobre a metodologia de ensino.
- Entrevistas com duas professoras que utilizam metodologias ativas, em duas disciplinas, em que atuam nos cursos de graduação, bacharelado.
- Entrevistas, com cinco estudantes de cada turma, para compreensão de suas percepções sobre a metodologia de ensino das aulas.

Figura 16 - Representação dos instrumentos para coleta de dados



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Os instrumentos, para a coleta de dados permitiram a aproximação ao objeto de estudo, buscando sua compreensão na totalidade. Nesse sentido, apresentamos o quadro 6 com uma síntese explicativa.

Quadro 6 - Síntese dos instrumentos para coleta de dados

INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	DADOS COLETADOS	DADOS QUE FORAM GERADOS⁴⁰
Registro das observações da pesquisadora em diário de campo.	Texto produzido pela pesquisadora.	Escritas sobre a atuação docente, os aspectos pedagógicos e a utilização de metodologias ativas.
Questionário para os estudantes das turmas observadas.	Respostas dos estudantes.	Opiniões, pontos de vista sobre as aulas e a metodologia de ensino.
Entrevistas com as professoras e os estudantes das turmas observadas.	Gravações das falas das professoras e dos estudantes. Após transcrições.	Percepções das professoras sobre metodologias ativas e percepções dos estudantes sobre a metodologia de ensino.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A seguir, apresentamos o detalhamento dos instrumentos de pesquisa, que foram utilizados para a coleta de dados.

5.5.1 Observação e registro: diários de aula

A observação foi um dos instrumentos para a coleta de dados, permitindo o contato do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Corroborando Gil (2010) ao afirmar que, na observação os fatos são percebidos naturalmente, sem nenhuma intermediação, ou seja, como pesquisadora meu papel era observar, não realizar interferências e registrar o contexto. As observações foram realizadas de modo informal, embora as professoras e os estudantes soubessem desde o início, que era um dos instrumentos da pesquisa. Cabe

⁴⁰ A expressão “dados que foram gerados” consiste em dados que foram construídos a partir das observações, dos questionários e das entrevistas. Fritzen (2012, p. 59), afirma que: “[...] o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem a sua posição epistemológica”.

destacar que foram observações assistemáticas⁴¹, das práticas pedagógicas de duas professoras, de duas disciplinas, de dois cursos de graduação na universidade.

As observações das aulas aconteceram no primeiro semestre letivo da instituição, no ano de 2019. Na disciplina do curso diurno, com carga horária de 90 horas, distribuídas em aulas de três manhãs semanais, as observações foram de aproximadamente 80 horas. Na disciplina do curso noturno, com carga horária de 60 horas, distribuídas em aulas de duas noites semanais, as observações foram de aproximadamente 50 horas. As observações possibilitaram obter informações sobre a atuação docente, de maneira espontânea e reflexões sobre a docência universitária. Os dados gerados, por meio deste instrumento foram registrados no diário de aula, na perspectiva de Zabalza (2004, p. 143), que afirma

[...] é importante escrever um diário como meio de documentar o processo que vai se seguindo. Principalmente naqueles casos em que o processo realizado tem um sentido formativo. [...] é muito importante documentar o processo para se conhecer as dificuldades que vai se enfrentando, as proposições utilizadas, as reações que foram ocorrendo entre os diversos participantes (ZABALZA, 2004, p. 143).

O diário de aula tem uma potencialidade reflexiva da atuação docente, é uma reflexão pessoal, acerca de algo que está sendo observado, vivenciado, acompanhado, registrado. O diário além de ser usado como registro, também pode ser usado como instrumento de coleta de dados em pesquisas, pois a partir dele é possível coletar informações (ZABALZA, 2004). No ato de registrar, encontra-se materiais observáveis para refletir e compreender a realidade de uma aula universitária, considerando o contexto e os sujeitos envolvidos, as professoras e os estudantes. Nessa perspectiva, o diário de aula é um modo de registro que permite encontrar sentido e significado na observação, mostrando a potência da escrita a respeito de uma realidade.

O diário envolve uma escrita única e pessoal, que produz um processo reflexivo, uma reflexão pessoal no seu desenvolvimento, da sua construção, sendo semanal. Segundo Zabalza (2004), a reflexão nos diários tem duas vertentes: vertente referencial e vertente expressiva. A vertente referencial refere-se à descrição de situações da aula, da professora e dos estudantes, promovendo uma

⁴¹ Observações não estruturadas, sem um roteiro prévio, com registros de fatos relevantes da sala de aula, com base nos objetivos da pesquisa.

reflexão sobre isso. A vertente expressiva vai para, além disso, envolve sentimentos, emoções e percepções dos fatos descritos.

Nesse sentido, os registros das aulas tiveram as duas vertentes, envolvendo o olhar da pesquisadora e a subjetividade. O diário de aula tem potencialidade reflexiva e reconstrutiva (ZABALZA, 2004). Esse instrumento, que permitiu estabelecer conexões com os estudos teóricos, bem como relações com os dados das entrevistas. Cabe destacar que o uso do diário foi imprescindível para a análise e a leitura reflexiva. Os registros das aulas não foram utilizados na totalidade dos resultados, mas contribuíram para compreender a docência universitária e os aspectos pedagógicos que norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem nas metodologias ativas.

5.5.2 Questionário

O instrumento para coleta de dados para os estudantes, foi um questionário (APÊNDICE B), estruturado com questões abertas e fechadas sobre a metodologia de ensino e as aulas, permitindo expressar opiniões, percepções e situações vivenciais dos estudantes na disciplina. Sendo formalizado para obter informações dos sujeitos (MALHOTRA *et al.*, 2005). A vantagem da utilização do questionário consiste na possibilidade de atingir um número grande de sujeitos, obtenção de respostas rápidas e com liberdade de expressão. Sendo que, não há identificação dos participantes, garantindo assim o sigilo ético sobre os dados pessoais. O questionário é uma lista pré-definida com perguntas e respostas, com o objetivo à comparação de respostas dos participantes (FLICK, 2013). Esse instrumento de coleta de dados exige do pesquisador muito cuidado ao estruturar as questões, sendo que estas devem ser simples e diretas, para que o estudante compreenda o enunciado com clareza, acerca do que está sendo perguntado.

De acordo com Barbetta (1999) a construção de um questionário deve ser com muita atenção. É preciso ter definido os objetivos da pesquisa, adequar ao público específico e realizar um pré-teste com algumas pessoas para eventuais adequações e correções. É responsabilidade de o pesquisador determinar o número e a ordem das questões, a natureza, o conteúdo do questionário, evitando questões constrangedoras e o tempo de aplicação. Em virtude de que, se for muito longo os

estudantes acabam não tendo interesse em responder ou então respondem com muita rapidez para logo terminá-lo.

Foi elaborado no software de pesquisa qualtrics⁴², que é utilizado em diversas investigações nacionais e internacionais. Ressalta-se que esse software permite a identificação, através do endereço IP (Internet Protocol) da conexão, o que inibe a possibilidade de um mesmo participante responder o questionário mais de uma vez, resultando na confiabilidade dos dados. Foi estruturado com dez questões fechadas de múltipla escolha e três questões abertas, dissertativas. Utilizamos a escala Likert, identificando o grau de concordância dos estudantes, em relação às afirmações apresentadas e com as seguintes possibilidades de respostas: discordo totalmente; discordo parcialmente; não concordo nem discordo, concordo parcialmente; concordo totalmente. Após a elaboração do questionário, o mesmo foi pré-testado, aplicado a quatro estudantes de cursos diferentes da instituição de ensino, na forma de estudo piloto, para revisão e validação.

Posteriormente, no final do semestre, em julho de 2019, o questionário foi online para a turma do curso diurno, sendo distribuído o link via moodle, o ambiente de ensino e aprendizagem que a instituição de ensino utiliza e para a turma do curso noturno o questionário foi impresso. Nas turmas, ficou a critério dos estudantes escolherem se desejavam respondê-lo ou não. Após a aplicação desse instrumento de pesquisa, foram respeitadas as respostas dos participantes, sem fazer interferências para que os dados tivessem validade e confiabilidade. Posteriormente, realizamos a análise descritiva, buscando identificar as percepções dos estudantes sobre a metodologia de ensino nas aulas.

5.5.3 Entrevista

O instrumento para a coleta de dados das professoras e dos estudantes, foi uma entrevista semiestruturada (Apêndices C e E), mediante um roteiro de perguntas previamente elaborado com questões expositivas (STAKE, 2011), envolvendo o problema e os objetivos da pesquisa, no intuito de compreender percepções, acerca da metodologia das aulas, das estratégias pedagógicas, das metodologias ativas e dos processos de ensino e de aprendizagem. A entrevista

⁴² Possibilita a criação do questionário e a coleta de dados para pesquisa via web. Disponível em: <https://www.qualtrics.com/>.

permite o encontro com sujeitos, sendo uma interação e um momento dialógico entre o pesquisador e o entrevistado. Nesse sentido, a entrevista não é apenas uma sequência de perguntas e respostas, mas uma relação dialógica, em que se estabelece um diálogo, por meio da interlocução entre ambos.

Freitas (2002, p. 29) afirma que a entrevista: “[...] é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado”. Para Yin (2015), a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes para o estudo de caso, por ser uma comunicação verbal, entre entrevistado e entrevistador permitindo diálogo e interação. Além disso, permite coletar informações e interpretações sobre os sujeitos (STAKE, 2011), pontos de vista, percepções e opiniões, sobre determinada situação ou temática.

Realizamos entrevistas com duas professoras e com dez estudantes, cinco estudantes de cada turma observada, que tiverem interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Sendo individual com um roteiro prévio, mas não um roteiro engessado. A entrevista semiestrutura permite que as questões pré-definidas, possam ser adaptadas, de acordo com o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando também, que sejam exploradas outras questões que venham surgir. As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas na instituição de Ensino Superior do estudo, em salas de aulas, em dias e horários diversos, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Sendo registradas, por meio de gravação, em celular e posteriormente a transcrição em seu conteúdo literal. Após, enviamos a transcrição aos participantes, devido a importância do retorno para validação das informações. Corroboramos Coutinho (2008) ao afirmar que a credibilidade, consiste na confirmação dos dados pelos participantes da pesquisa. Posteriormente, foi iniciado o processo de análise e de interpretação dos dados de caráter sigiloso, confidencial, preservando a identidade dos sujeitos e da instituição do estudo.

5.6 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Como método de análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiazzi (2011). Que consiste em um exercício hermenêutico de interpretação dos fenômenos e discursos investiga informações

oriundas de textos existentes ou de materiais produzidos (MORAES, 2003). Nesse estudo, os materiais foram produzidos com o objetivo de evidenciar compreensões, reconstruindo conhecimentos existentes e relacionando-os às expectativas iniciais da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011). Esse tipo de análise é organizado, por meio de um ciclo analítico proposto por Moraes (2003), com os principais elementos: a desmontagem de textos; envolvendo a constante desconstrução e reconstrução, permitindo o retorno contínuo, entre o todo e as partes e vice-versa, o estabelecimento de relações para a categorização e a captação do emergente possibilitando ao pesquisador novas compreensões.

Sendo composta por um movimento interpretativo constituído por três etapas principais: a unitarização que é a desmontagem dos textos coletados, que consiste na fragmentação e separação em unidades de sentido, podendo ser acrescentada unidades oriundas da interlocução empírica, da teoria e, também, das interpretações feitas pelo pesquisador. Posteriormente, é o estabelecimento de relações de semelhança, pontos convergentes e divergentes, entre os elementos unitários é definido como categorização. As categorias possuem elementos semelhantes e que podem ser reorganizadas em um processo espiral e cíclico, onde o pesquisador deve avaliar a validade e pertinência (MORAES; GALIAZZI, 2011). Esse um processo auto-organizado, que permite novas compreensões sobre o fenômeno estudado, apresentado em metatextos, conforme a figura 17.

Figura 17 - Representação da análise textual discursiva



Desse modo, explicamos detalhadamente cada etapa: a unitarização consiste em destacar as unidades de análise e interpretações permanentes, selecionando os excertos que tenham validade e que sejam pertinentes ao objeto de estudo (MORAES; GALIAZZI, 2011). Esse processo requer a captura da essência das informações contidas nos dados, uma leitura aprofundada, em relação ao objeto de estudo, desconstruindo o texto, recortando-os em excertos, fazendo uma separação das unidades. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011) é a fase da desorganização dos dados, a desconstrução dos textos em excertos. Em que o pesquisador precisa ter múltiplos olhares para as unidades de sentido, descrevendo-as, construindo interpretações com intensidade e profundidade, é a partir desse procedimento que surgem às unidades de significado, que podem ser lidas de diversas perspectivas, dependendo do objetivo do pesquisador.

É necessário fazer a leitura das unidades de sentido, a revisão do material produzido, o estabelecimento de relações entre os elementos em análise, as convergências e divergências entre as unidades de sentido que foram agrupadas, em um processo de formação de conjuntos mais complexos, denominado categorização. A unitarização e a categorização são etapas que potencializam compreensões sobre o objeto de estudo, fazendo comparações e o agrupamento de elementos semelhantes (MORAES; GALIAZZI, 2011). O processo de categorização, envolve o agrupamento das unidades com significados, sendo [re]organizadas e reorganizadas, por meio de comparações constantes entre as unidades definidas no início da análise e os elementos de significação constituem as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Nesse sentido, elaboradas as categorias iniciais, são revisadas e transformadas em intermediárias, posteriormente em categorias finais que expressam sua compreensão do processo analítico, sendo “pontes que possibilitaram a compreensão do fenômeno pesquisado” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 31). As categorias podem emergir do método dedutivo, que consiste na construção de categorias prévias antes de examinar o *corpus* do texto, sendo um processo de categorização “a priori”. O método indutivo, as categorias serão construídas, a partir das unidades de análise, as informações extraídas dos textos analisados resultando em categorias emergentes, a partir do *corpus* de pesquisa. Além disso, é possível combinar os dois métodos, em um processo de análise misto com categorias “a priori” e emergentes. A categorização corresponde a sínteses de

informações de pesquisa, que resultam em um conjunto de elementos que possuem algo em comum (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Em nossa pesquisa, as categorias de análise foram emergentes e posteriormente, buscamos a captação do novo emergente, em um “esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos dada a impregnação intensa com os textos em análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 41). A construção de metatextos pelo pesquisador consiste em textos descritivos, interpretativos e significativos, que são elaborados com base nas categorias e subcategorias construídas. Esse processo consiste em uma intensa impregnação nos textos que estão sendo analisados, com base no olhar e na interpretação do pesquisador, buscando compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011) que são apresentados como resultados do estudo.

Compreendemos que esse tipo de análise, potencializa desafiantes caminhos na constituição de um pesquisador, exigindo que seja “autor dos seus argumentos” (MORAES, 2003) e que tenha rigorosidade em cada etapa desenvolvida. Nesse sentido, o processo da análise textual discursiva exige releituras e dos dados cruzamento de informações, olhares investigativos, interpretação e argumentação, para que a investigação não seja apenas uma descrição, os resultados precisam ter profundidade. Sendo, um momento permeado de incertezas, dúvidas, e angústias para o pesquisador que busca encontrar caminhos para validade, confiabilidade dos resultados e a construção de novos conhecimentos.

5.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A investigação foi realizada conforme as orientações e os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde que dispõe, sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação da Comissão Científica do Sistema de Pesquisa (SIPESQ) da PUCRS e foi aprovado. Sendo uma pesquisa científica, envolvendo seres humanos, com participantes não identificados (BRASIL, 2016), pautada pelo respeito à dignidade humana e à proteção da vida dos envolvidos, pela promoção de uma ação consciente e livre dos interlocutores da pesquisa (professoras e estudantes), para evitar qualquer tipo de dano aos

participantes.

A participação foi voluntária e os sujeitos tinham a possibilidade da desistência desta pesquisa ao longo do processo. Além disso, foi de caráter sigiloso e confidencial, preservando as identidades, as falas dos interlocutores e a instituição envolvida no estudo. Os dados foram para fins científico-acadêmicos e serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados. Para o estudo, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os estudantes (APÊNDICE D) e para as professoras (APÊNDICE F). Desse modo, mencionamos outros aspectos éticos, observados no desenvolvimento da investigação:

- Nas turmas, foi explicado o objetivo da pesquisa as professoras e aos estudantes para a realização de observações das aulas.
- Os estudantes foram convidados para responder um questionário.
- As professoras e os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que estavam cientes da pesquisa.
- Os entrevistados tiveram acesso ao material transcrito, podendo acrescentar ou retirar algo que lhes parecia pertinente e/ou necessário.
- A participação na pesquisa não acarretou risco aos sujeitos, uma vez que foi de caráter sigiloso e confidencial, preservando as identidades e falas dos participantes, e os dados são utilizados para fins científicos e acadêmicos.
- A pesquisa se enquadrou no Comitê de Ética da PUCRS como não tendo cunho invasivo, foi protocolada no SIPESQ - Sistema de Pesquisa, sob número 9352.

6 DESCOBERTAS NO CAMINHO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Construir conhecimentos a partir de múltiplas vozes exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado. Ou seja, é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações. (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 611).

Neste capítulo, aprofundamos a compreensão do fenômeno investigado, realizando a análise dos dados obtidos, por meio dos distintos instrumentos utilizados para a coleta de dados, quais sejam: questionário com duas turmas de graduação, na área de informática; diário de aula na perspectiva de Zabalza (2004) e entrevista realizada com dois professores e dez estudantes. De acordo com Vitória (2018) a variedade de instrumentos para coleta de dados é fator de complementaridade num estudo desta natureza, já que favorece a ampliação do olhar do pesquisador, na medida em que são inúmeras as contribuições dos sujeitos da pesquisa sobre um mesmo objeto.

Ainda para a mesma autora, a partir das intersecções teórico/práticas advindas desta bricolagem de dados, se torna favorecida a profundidade da análise, bem como a expansão de possibilidades de interpretação e criação, o que costuma levar o pesquisador, não apenas corroborar pressupostos teóricos, mas a novos conhecimentos, acerca da temática investigada. Nesse sentido, estabelecemos diálogos e reflexões sobre as estratégias pedagógicas das professoras, para os processos de ensino e de aprendizagem na universidade.

6.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Após as observações de aulas, aplicamos um questionário em duas turmas, de dois cursos diferentes, da universidade pesquisada. O instrumento contou com 15 questões, sendo três de identificação dos estudantes, buscando conhecer o perfil de cada turma, nove relacionadas ao desenvolvimento das aulas, a metodologia de ensino e as estratégias pedagógicas e três questões abertas/descriptivas, que envolvia o que gostavam das aulas e quais atividades propostas contribuíram para a aprendizagem.

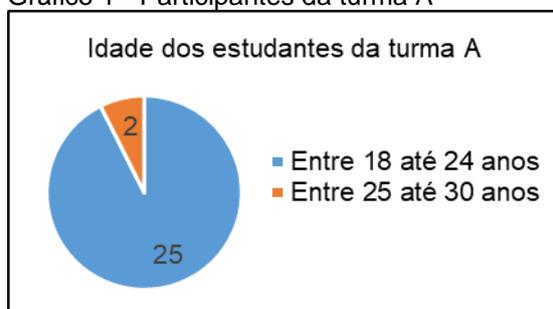
Desse modo, o desenho das questões permitiu indagação/expressão/reflexão, no qual os estudantes tiveram que se questionar

sobre seu papel, sua responsabilidade com a própria formação acadêmica e as representações da docência universitária. A estrutura das mesmas foi elaborada, considerando a metodologia de ensino, a participação dos estudantes nas aulas, a autonomia, a motivação discente para estudar e aprender, as relações interpessoais entre professores x estudantes, os trabalhos individuais e em grupos, o processo de avaliação da aprendizagem, a proximidade com o mundo do trabalho e os desafios da futura profissão dos acadêmicos.

Sendo que cada questão tinha cinco alternativas de respostas: discordo totalmente; discordo parcialmente; não concordo nem discordo, concordo parcialmente; concordo totalmente e os estudantes precisavam escolher apenas uma para responder as questões. Realizamos a análise descritiva e interpretativa dos dados, com base na escala de likert para verificar o nível/grau de concordância e/ou discordância dos respondentes. As discussões e interpretações dos resultados obtidos, apresentados neste capítulo, buscam responder ao objetivo específico desta pesquisa que é evidenciar as percepções dos estudantes sobre a metodologia de ensino utilizada, nas aulas de cursos na área da informática.

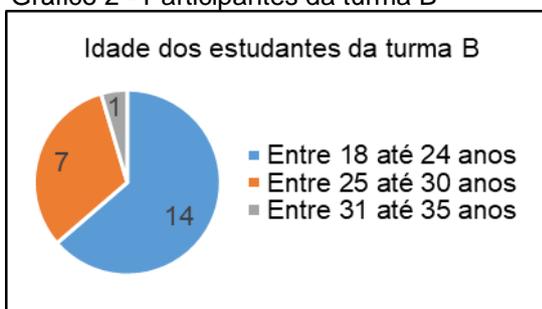
O questionário foi realizado em 2019, com 50 estudantes, sendo 27 estudantes da turma A, que estavam matriculados em uma disciplina do 1º semestre de um curso diurno de graduação bacharelado, e 23 estudantes da turma B em uma disciplina ofertada no 3º semestre, de um curso noturno, de graduação bacharelado, ambos na área de computação. Para caracterização, realizamos perguntas referentes à idade, ao ano de ingresso e ao semestre que estão atualmente. No gráfico 1 e 2, apresentamos a idade dos estudantes das turmas:

Gráfico 1 - Participantes da turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 2 - Participantes da turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

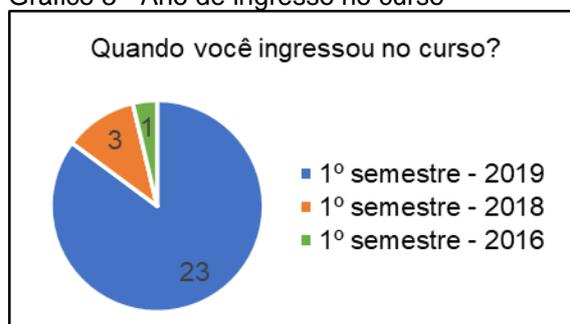
Identificamos que a maioria dos estudantes das turmas A e B têm idades entre 18 e 30 anos, são jovens universitários que estão buscando uma qualificação

pessoal e profissional na universidade. É importante destacar que 25 dos estudantes da turma A, são egressos do Ensino Médio e estão na fase de transição e adaptação ao Ensino Superior. Além disso, aumentam as responsabilidades, considerando que muitos acadêmicos enfrentam dificuldades pessoais e muitos fazem uma mudança de cidade para fazer a graduação e esse novo contexto exige que tenham autonomia e maturidade. Porém, alguns se adaptam de forma rápida, outros percorrem um longo caminho e há aqueles que não se adaptam, buscam outra instituição de ensino e/ou curso.

Os estudantes da turma B, já conhecem mais o contexto universitário, pois estão no 3º semestre do curso e apresentam idades variadas. Sendo que, são estudantes trabalhadores, durante o dia e estudam no turno da noite, na modalidade presencial; o que pode ser um desafio se considerarmos o cansaço diário, o deslocamento do trabalho até a universidade e todos os enfrentamentos que vivenciam, para realizar um curso de graduação, visando sua formação pessoal e profissional.

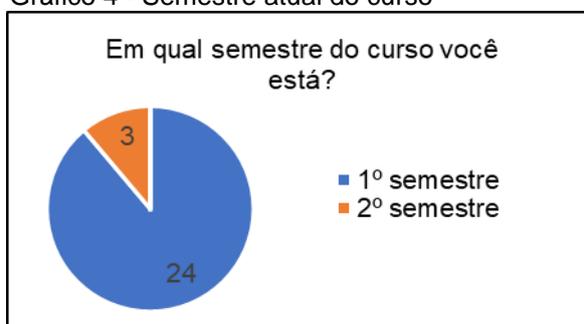
Esses estudantes apresentam muitas expectativas, buscam aproximações do trabalho com o estudo, ou seja, almejam conhecimentos teóricos e práticos com a intenção de compreender suas vivências nos locais onde atuam. Para Almeida, Ferreira e Soares (2002), as vivências acadêmicas envolvem um conjunto de situações da vida do estudante e que dependem do seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social. Dando continuidade a apresentação da turma A, demonstrando o ano e o respectivo semestre de ingresso dos estudantes, conforme os gráficos 3 e 4:

Gráfico 3 - Ano de ingresso no curso



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 4 - Semestre atual do curso



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com base nos gráficos, evidenciamos que 23 estudantes da turma A, ingressaram no curso no ano de 2019, estão no 1º semestre e que os estudantes

que ingressaram anteriormente, estão no 2º semestre, podendo ser em virtude de fatores pessoais, financeiros e/ou pedagógicos, dificuldades de aprendizagem, reprovação e a necessidade de repetição da disciplina. Considerando esse contexto, essas situações influenciam e devem ser consideradas no desenvolvimento das metodologias ativas pelos professores, pois as estratégias de ensino apresentam uma configuração para socialização e podem potencializar aprendizagens de conteúdos mais complexos nas disciplinas, bem como sua integração nas atividades didáticas, de modo a favorecer a motivação para os processos de ensino e de aprendizagem, fortalecendo estratégias para o sucesso acadêmico.

No primeiro semestre do curso, são muitas novidades, angústias, medos, surpresas, descobertas, quanto à nova realidade que enfrentam no Ensino Superior, considerando que estão iniciando a vida acadêmica, em um curso de graduação e que no início apresentam dúvidas sobre a escolha desse curso e da futura carreira profissional. Sendo um período que esses estudantes novatos nesse nível de ensino, precisam de acompanhamento e apoio institucional para lidar com os desafios e os enfrentamentos que vão surgindo.

Nesse sentido, esses dados evidenciam o perfil da turma de estudantes no contexto universitário, no qual as metodologias ativas foram desenvolvidas, por meio de estratégias de ensino, fundamentalmente como meio responsável, ao mesmo tempo da formação de competências e habilidades, para o desenvolvimento de relações intersubjetivas e do sujeito autônomo. Por isso, é importante a avaliação e reflexão dos impactos do ensino, no qual não podemos pensar a metodologia, somente no sentido didático, de construção do conhecimento, focada na ação do professor, e não nos processos dos estudantes, o impacto na mobilização destes.

Porque o ensinar e o aprender exigem a interação entre professor e estudantes, sendo que a metodologia ativa é dialógica, se constrói na dialética e entre os pares. Segundo Vasconcellos (1995) a interação intencional, planejada entre professor, estudante e o objeto de conhecimento configura a essência da ação pedagógica. Se a estratégia didática concebe o ato metodológico ativo no papel sinérgico que supõe a formação em competências e habilidades do estudante, desde a aula até o sucesso do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a participação dos estudantes deverá ser aproveitada, como parte da estratégia

docente. Ao utilizar tais metodologias, permite que os estudantes desenvolvam habilidades discursivas, comunicativas, motivacionais que influenciam na sua inserção dentro do espaço universitário. Nesse sentido, é central a estratégia de articulação do PPI e o ato didático da aula, como sinergia que permite o amadurecimento do estudante e a formação das habilidades mencionadas, visando o sucesso e a permanência.

Como dois estudantes da turma A, estão cursando sua segunda graduação, eles conhecem um pouco mais da dinâmica institucional e pedagógica da universidade, como um curso de graduação está organizado e podem compartilhar seus saberes com os colegas da turma. No intuito de deixá-los mais tranquilos, apresentando os setores da instituição para resolução de situações que envolvam questões administrativas, financeiras e pedagógicas, dialogando sobre as possibilidades que são ofertadas, tais como: as oportunidades de bolsas de iniciação científica, participação em eventos, seminários, palestras, cursos, oficinas e a semana acadêmica do curso, que são atividades formativas que almejam o engajamento dos estudantes, durante a formação acadêmica.

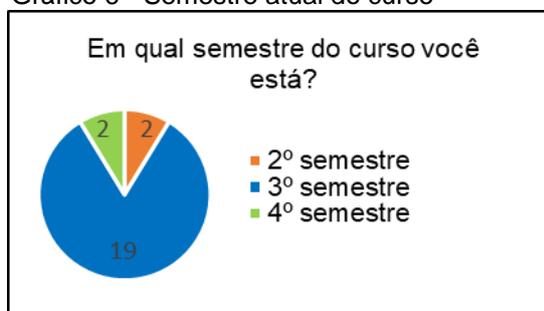
Além disso, esses colegas podem mencionar como fazer a gestão do tempo para estudar, rotinas e estratégias de estudo, no intuito de auxiliar os novos estudantes que chegaram ao ensino superior, podendo incentivá-los para a motivação e superação dos desafios, sendo exemplos de sucesso acadêmico. Também apresentamos as informações da turma B, quanto ao ingresso no curso e os respectivos semestres, de acordo com os gráficos 5 e 6:

Gráfico 5 - Ano de ingresso no curso



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 6 - Semestre atual do curso



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Nessa turma, o ano de ingresso no curso apresenta uma variação entre os anos de 2017 e 2018, sendo que 19 estudantes estão no 3º semestre, no segundo ano de curso. Apenas quatro estudantes estão em semestre anteriores e

posteriores, em virtude de fatores pessoais e/ou profissionais, considerando que é um curso noturno, e muitos estudantes trabalham em empresas na área, realizando estágio e alguns atuam como bolsistas de iniciação científica na universidade durante o dia. Então, às vezes acabam realizando a matrícula em poucas disciplinas, ou a reprovação na disciplina e a necessidade de repetir a mesma. Sendo assim, aqui temos um público diferente, o perfil desses estudantes é de trabalhadores, que passam de 6 a 8 horas diárias trabalhando e, que no turno da noite estão na sala de aula. Como a universidade é privada, muitos precisam trabalhar para conseguir pagar seu estudo e superar os diversos desafios, para estar e permanecer nesse contexto.

Considerando esse perfil de turma, precisamos refletir sobre a docência e o quanto o desenvolvimento das aulas precisam envolver o estudante, para que tenha interesse por aprender, mesmo muitas vezes estando cansado diante do seu dia de trabalho. Nesse sentido, é preciso um currículo diferenciado, com carga horária adequada às necessidades do estudante trabalhador e que considere suas especificidades, sendo que os conteúdos e a metodologia de ensino precisam promover uma motivação para aprender.

As metodologias ativas são possibilidades para a interação dos estudantes, sendo atrativas e dinâmicas, para que os estudantes de fato tenham uma participação nas aulas e que consigam consolidar sua aprendizagem. Dessa maneira, as professoras buscam fazer relações com a futura profissão dos acadêmicos, porque como muitos estudantes estão atuando na área, demonstram curiosidades, interesse em compreender a teoria e a prática, ou seja, eles têm consciência dessa importância e apresentam seus conhecimentos prévios, sobre determinados conteúdos, trazendo contribuições para as aulas, em virtude das experiências profissionais.

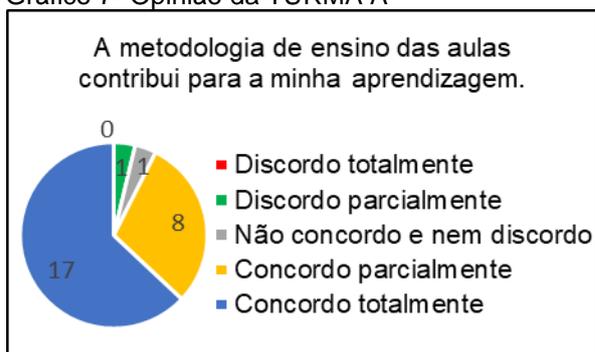
Acreditamos que a atuação docente em um curso noturno é ainda mais desafiadora, no qual o professor precisa se reinventar, criar novas estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação, para que os estudantes não durmam nas aulas, não tenham desmotivação, desistência e evasão, considerando que estavam parcialmente ou integralmente trabalhando durante o dia, ou seja, é um perfil de turma e um público de estudante diferente da turma A que o curso ocorre no turno da manhã e que a maioria dos estudantes não trabalham. Desse modo, a metodologia de ensino precisa estar aliada a elementos que motivam os

estudantes, estar direcionada ao desenvolvimento de competências e habilidades de resolução de problemas orientados ao horizonte profissional, para que a formação acadêmica tenha sentido e significado para a vida pessoal e profissional.

Na docência universitária, a metodologia de ensino dos professores precisa estar de acordo com o que está previsto no PPI e no PPC. Esta consiste em um programa de concepções pedagógicas subjacentes às práticas desenvolvidas, visando à identidade da instituição, o respeito das peculiaridades e das diferenças dos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender. Para que os estudantes construam conhecimentos, os professores precisam utilizar estratégias de ensino que potencializam a aprendizagem.

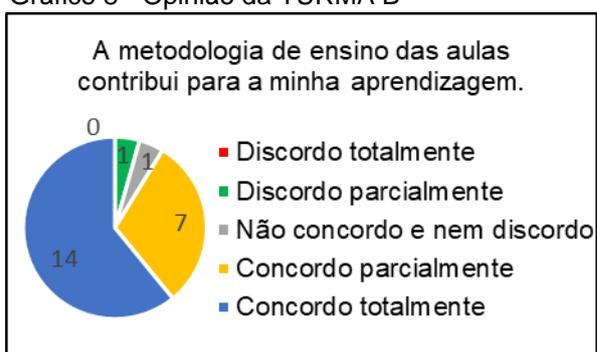
O termo ensinar, conforme Masetto (2003, p. 35), é associado a “instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, dirigir”, como ações docentes e o termo aprender corresponde a “buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos” (MASETTO, 2003, p. 36). Como os acadêmicos desconheciam o termo “metodologias ativas”, optamos por mencionar metodologia de ensino. Nesse sentido, buscando compreender as percepções dos estudantes, quanto à metodologia para os processos de ensino e de aprendizagem, perguntamos aos estudantes e obtivemos as seguintes respostas, conforme os gráficos 7 e 8:

Gráfico 7- Opinião da TURMA A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 8 - Opinião da TURMA B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Neste contexto, quanto à metodologia de ensino das aulas contribui para a aprendizagem, com base nos dados, evidenciamos que na turma A, 62,9% dos estudantes concordam totalmente, para 29,6% concordam parcialmente, para 3,7% não concordam e nem discordam e 3,7% discordam parcialmente. Na turma B,

60,8% dos estudantes concordam totalmente, para 30,4% concordam parcialmente, para 4,3% não concordam e nem discordam e 4,3% discordam parcialmente. Essa é a opinião deles referente ao modo de ensinar dos professores, as práticas pedagógicas que realizam com base em dinâmicas e estratégias que utilizam para explicar os conteúdos correspondentes as disciplinas. Desse modo, foi expresso as percepções dos estudantes das quais levando em consideração, o aprendizado.

Nesse sentido, os dados demonstram o reconhecimento perceptual dos estudantes da metodologia utilizada. Porém, é de notar que a turma A tenha uma maior diversidade nas respostas, o que sinaliza as questões de transição e adaptação dos estudantes, quanto ao ensino universitário, aos desafios enfrentados nesse novo contexto de estudo, considerando que a disciplina, que estavam realizando exige muito pensamento computacional do estudante, que envolve a capacidade de resolver problemas considerando conhecimentos acerca da computação, da abstração e dos algoritmos.

É uma disciplina do primeiro semestre que é necessário estudar e revisar os conteúdos, porém os estudantes que são egressos do Ensino Médio, muitas vezes apresentam imaturidade e falta de autonomia, sendo que precisam ter o reconhecimento da responsabilidade com a construção do conhecimento e com a aprendizagem. Ou seja, não podem contabilizar o não aprender, apenas no professor, sendo que o ensino e a aprendizagem têm uma interdependência. Então, problematizamos: será que os estudantes da turma A que estão no primeiro semestre do curso e os estudantes da turma B do terceiro semestre têm consciência sobre seus processos de aprendizagem? Do modo em que melhor aprendem? São questões que nos fazem refletir e causam impactos quando estão avaliando a metodologia dos professores. Nas questões descritivas, os estudantes mencionaram:

A metodologia de ensino da professora foi a melhor do semestre, ela explicava com detalhes o conteúdo e mencionava exemplos, facilitando o entendimento. (Estudante - turma A)

A metodologia da professora era muito boa, a forma de explicar, fazendo desenhos e mapas mentais ajudou muito para entender os conteúdos da disciplina. (Estudante - turma A)

Aulas com excelentes dinâmicas, exercícios estes que, poderíamos pensar que nem estávamos na universidade de tão confortáveis que nos sentíamos. (Estudante - turma A)

A didática da professora, sobretudo a sua metodologia pragmática, é superpositiva. Haja vista que a mesma, considera a priori, em formar o perfil de estudante desapegado com a ferramenta e sim embasado na lógica de programação, sendo assim, o estudante poderá programar em qualquer paradigma. Diferente de outros professores que são apegados a linguagem propriamente dita, sobrecarregando os alunos com conteúdo desnecessários para o período vigente. (Estudante - turma A)

Considerando esses excertos, a avaliação da metodologia de ensino é positiva, pois a professora tem intencionalidade, promove aulas atrativas e dinâmicas, que ajudam no entendimento dos conteúdos, por meio de exemplos práticos e criativos que contribuem para a construção dos conhecimentos dos estudantes. Sendo que, o ensinar é um processo social, que o professor tem um estilo e um caminho próprio (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Não é casual, que a turma B do terceiro semestre, que estão mais avançados no curso, tenha um maior reconhecimento da metodologia. Pois nesse caso, a definição da ação educativa ao perfil profissional é superior e os processos de inserção na pesquisa e nas práticas profissionais acentuam a importância da metodologia, tanto como do conteúdo recebido para o estudante. Isto sinaliza como desafio, tanto para o professor como para a instituição, a motivação e significação do estudo nos primeiros semestres o que influiria decididamente na continuação com o sucesso do estudante. Sobre a metodologia de ensino, os estudantes mencionaram:

A professora demonstrou domínio de conteúdo e dedicação ao ensinar, estava preocupada com a nossa aprendizagem. (Estudante - turma B)

Gostei bastante da metodologia, pelo modo que conduziu a disciplina, sendo cativante com sua metodologia de ensino e que favoreceu minha aprendizagem. Usarei como modelo de profissional e espero alcançar tanto conhecimento na minha vida profissional. (Estudante - turma B)

A metodologia da professora era dinâmica e diferenciada, o que ajudou muito para aprender os conteúdos. (Estudante - turma B)

A dinâmica das aulas e o formato mais participativo, foi o que mais gostei. Também o fato de estar em grupos todas as aulas, ajudou para aprender a ter um relacionamento com os colegas, porque no mundo do trabalho vamos trabalhar em grupos. (Estudante - turma B)

Analisando os excertos, percebemos elementos importantes para uma aula, no qual os estudantes avaliaram a metodologia como positiva, enfatizando a dedicação do professor ao ensinar, sendo modelo de profissional e a contribuição para a aprendizagem. Ressaltaram também a importância do trabalho em grupo, já pensando no mundo do trabalho, da necessidade de realizar um trabalho em

equipe e as relações interpessoais entre os colegas, importantes para a futura profissão que irão desempenhar. Além disso, precisamos considerar que a metodologia de ensino é complexa dada a particularidade do processo de aprendizagem, sendo difícil contemplar 100% da turma, e se pensarmos que os estudantes aprendem de diferentes formas, podendo ser auditiva, visual, cinestésica, entre outros. Para Zabalza (2004) a aprendizagem e as condições para sua otimização é um dos desafios dos professores formadores.

Corroborando Veiga (2006), ao destacar que o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida para ensinar, precisa ter o papel de mentor e facilitador da aprendizagem, ou seja, fazendo a mediação dos conhecimentos e que as estratégias de ensino devem ser aprimoradas constantemente, considerando os contextos emergentes e as necessidades que vão surgindo. Para Moran (2015, p. 24) o professor, “orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)”. Sendo que, é de suma importância a multiplicidade de estratégias de ensino e da utilização de tecnologias educacionais, para contemplar as especificidades dos estudantes do século XXI, em uma aula universitária. Buscando promover um ensino, considerando que o estudante seja autônomo e protagonista da aprendizagem e que tenha motivação para aprender, interesse e engajamento nas aulas.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

Nesse sentido, a aula e a metodologia contemplam a ação docente e são parte da realização do PPI e do PPC, para a formação pessoal e profissional. No contexto atual, é necessário um profissional com amplas competências e habilidades adaptativas e comunicativas, em circunstância da mobilidade inovadora dos ramos do conhecimento, da produção e dos serviços. Nesta perspectiva, que o desenvolvimento da motivação e autonomia não sejam determinantes puramente éticos da ação docente, pelo contrário devem ser objetivos transversais nas práticas pedagógicas. Isto supõe a ação de estratégias pedagógicas, espaços e dinâmicas que favoreçam a adaptação aos desafios e a comunicação intersubjetiva. Isto faz parte de uma compreensão holística da metodologia, no qual

o professor é só um dos atores, mas que supõe a reponsabilidade de ensinar, do acompanhamento dos processos de aprendizagem do estudante. Isto mediante dinâmicas de avaliação significativas, possibilitando o diálogo coletivo, a avaliação grupal e a autoavaliação.

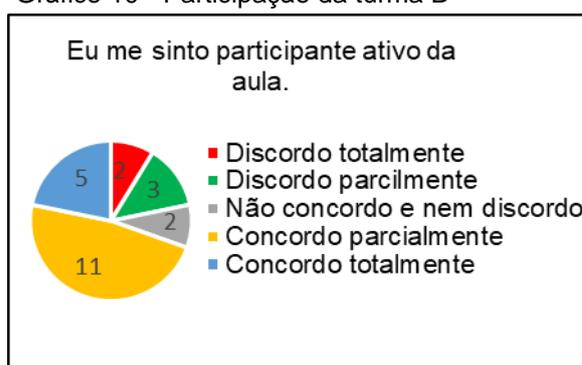
A metodologia está direcionada, para o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir de situações didáticas de colaboração para a construção de conhecimento. Cada atividade deve orientar a um desenho que promova criatividade, reflexiva, cooperação grupal, empatia (MITRE *et al.*, 2008). Esses processos não podem obviar a necessária avaliação sistêmica da instituição, pois supõe como indispensável à socialização de experiências e conhecimentos. Os gráficos 9 e 10 demonstram a percepção de participação dos estudantes nas aulas.

Gráfico 9 - Participação da turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 10 - Participação da turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Quanto à participação ativa nas aulas na turma A, 40,7% dos estudantes concordam totalmente, 29,6% concordam parcialmente, 14,8% não concordam e nem discordam, 11,1% discordam parcialmente e 3,7% discordam totalmente. Na turma B, 21,7% dos estudantes concordam totalmente, 47,8% concordam parcialmente, 8,7% não concordam e nem discordam, 13% discordam parcialmente e 8,7% discordam totalmente. Identificamos uma diversidade de opiniões, quanto à participação ativa ou não nas aulas. Sendo que, esse entendimento envolve uma autoavaliação de cada estudante, refletindo sobre o quanto cada um entende que é ser participativo nas aulas, fazendo questionamentos, esclarecendo as dúvidas, fazendo contribuições, compartilhando conhecimentos e experiências.

Sendo de suma importância, que o estudante compreenda o seu papel e sua responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Masetto (2003, p. 79) “a relação professor-aluno é a de corresponsabilidade e parceria, a

participação é condição básica para que isso aconteça. Há necessidade de o aluno deixar sua passividade e o professor deixar de ser o centro do processo”. As professoras buscavam desenvolver aulas com variadas estratégias pedagógicas para o ensinar e o aprender. Entretanto, o estudante precisa ter consciência do seu papel, como um estudante universitário que almeja uma formação acadêmica, para a vida pessoal e profissional. Desse modo, apresentamos os relatos:

A professora fazia perguntas, para ver se estavam entendendo o conteúdo e isso ajudava também para a atenção da turma. O fato da maioria das aulas acontecer no laboratório de informática, facilitava o entendimento dos conteúdos ao vivenciar na prática os exercícios. (Estudante - Turma A)

A professora perguntava, se estávamos realmente entendendo os conteúdos e perguntava: Entenderam? Quem tem uma dúvida? Foi visível a preocupação dela com nossa aprendizagem. (Estudante - Turma B)

Como na questão anterior, observamos uma consolidada resposta afirmativa, quanto à metodologia das aulas para a aprendizagem, os dados coletados nessa questão portam elementos peculiares a ser analisados. Na turma A, se observa que 11 estudantes se consideram ativos e nove parcialmente; na turma B sendo que cinco se consideram ativos e 11 parcialmente. Isto revela que, ainda a aula é observada por parte dos estudantes como uma dinâmica centrada no professor. Para Pimenta e Anastasiou (2014) precisamos superar esse desafio, no qual o estudante não se coloca como sujeito responsável em grau de autonomia e pela sua aprendizagem, sendo que precisa estar ativo nas disciplinas, porque a ação do aprender não é passiva.

Nesse cenário, o resultado ainda mais significativo que a resposta da turma B tende mais a suspensão do caráter ativo da sua ação como estudante, nesse caso, precisamos considerar que o perfil da turma é de estudantes trabalhadores, que no turno da noite podem estar cansados e com sono, ou seja, para estarem ativos na aula precisam de disposição, energia, ânimo, que talvez pelo horário não estão ativos na totalidade. Porém, essas questões não podem afetar os processos de ensino e de aprendizagem, o caráter ativo não é um valor moral a ser atendido pelo professor, é uma necessidade que determina e influencia na formação acadêmica.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), aprender não é um processo que ocorre de forma espontânea ou mágica, exige intencionalidade na ensinagem.

Considerando isso, as professoras das turmas fazem a utilização das metodologias ativas com a intenção de motivá-los para aprender e procura perceber como estão os estudantes em cada aula, para então reorganizar seu planejamento docente. Mesmo que as metodologias ativas desenvolvidas pelas professoras das turmas são dialógicas, de construção colaborativa do conhecimento, o estabelecimento de dinâmicas de colaboração e cooperação grupal, promovidas pelos professores, só terão sentido se houver a participação ativa dos estudantes, porque os processos de ensino e de aprendizagem envolvem ambos, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Os enfoques centrados na didática dão ênfase na ação do professor, mas os resultados indicam que é indispensável entender este como momento de troca de reponsabilidade, de colaboração, no qual o professor é um facilitador e irá fazer a mediação para construção do conhecimento. Ambas as professoras propõem em aula constantemente a resolução de problemas, no qual implica que o estudante seja capaz de identificar situações problemas, desenhar estratégias de solução, estruturar hipóteses, articular formas de comunicação que facilitem a solução do problema, bem como avaliá-los quanto aos aspectos positivos e negativos.

A turma B, por ser um curso noturno e ter uma dinâmica diferente, considerando o público de trabalhadores, os estudantes não recebem tarefas para realizar em casa, mas os estudantes da turma A como realizam um curso diurno e a maioria não trabalha, então recebem exercícios envolvem a resolução de problemas, para que façam em casa e tragam para a aula as possíveis soluções e dúvidas. Gostaríamos de destacar, que independentemente se o estudante receber tema de casa ou não, ele precisa adquirir rotina de estudo, fazendo uma revisão dos conteúdos trabalhados em aula, seja por meio de anotações, resumos, esquemas, mapas conceituais ou exercícios.

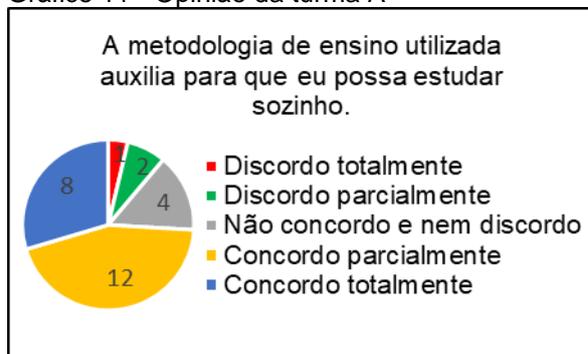
É estudando que os estudantes vão conseguir identificar suas dúvidas e as necessidades de esclarecimentos, de explicação das mesmas pelas professoras na sala de aula. O estudo independente se estabelece como uma dinâmica que permite evidenciar o grau de materialização da ação didática, no objetivo de formar competências e habilidades para a resolução autônoma de problemas, a autoavaliação, assim como a produção independente. Trata-se de uma dinâmica integradora que permite ter uma visão do processo docente e do impacto na formação individual do estudante.

Sendo assim, desejávamos saber se a metodologia de ensino utilizada pelas professoras auxiliava, para que os estudantes pudessem estudar sozinhos. Isto como variável integradora que permite avaliar a compreensão, a solidez dos conhecimentos, se o estudante está reproduzindo-o, memorizando-o ou se é capaz de articulá-lo, quanto ao entendimento e fazendo interconexões entre os conteúdos e capacidade de indagação, bem como da autonomia, para a construção desse conhecimento. Sendo necessário, ultrapassar o modelo tradicional de ensino, da aprendizagem mecânica e a postura passiva do estudante. Para Freire (1996, p. 69):

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

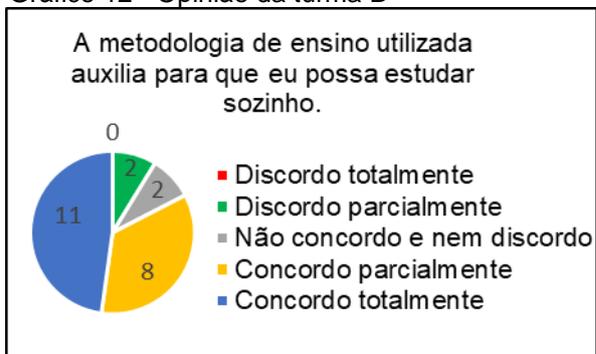
Com base no autor, o estudante precisa ser crítico, estar ativo e participativo. Sendo assim, é preciso a (re)significação da sala de aula, sendo um espaço para o diálogo, a interação entre professor e estudantes, para o protagonismo e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Corroborando Libâneo (1994), ao afirmar que a construção do conhecimento é o momento da atividade do estudante, por meio da pesquisa, do estudo individual, dos exercícios que permitem as relações com o objeto de conhecimento. Apresentamos os gráficos 11 e 12, que nos permitem refletir sobre isso.

Gráfico 11 - Opinião da turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 12 - Opinião da turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Questionamos os estudantes, se a metodologia de ensino utilizada auxilia para que possam estudar sozinhos, na turma A, 29,6% dos estudantes concordam totalmente, 44,4% concordam parcialmente, 14,8% não concordam e nem

discordam, 7,4% discordam parcialmente e 3,7% discordam totalmente. Na a turma B, 47,8% dos estudantes concordam totalmente, 34,7% concordam parcialmente, 8,7% não concordam e nem discordam e 8,7% discordam parcialmente. Com base nesses dados, podemos refletir que a metodologia de ensino, o conteúdo em si possa ser complexo para o estudo solitário, mas que é necessário o entendimento dos estudantes sobre a importância de estudar sozinho, para identificar suas dúvidas, seus conhecimentos, o quanto entenderam ou não entenderam dos conteúdos da disciplina e, quando precisam perguntar e/ou questionar nas aulas.

Estudar sozinho é um modo de identificar e acompanhar seus processos de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de sujeitos autônomos. Precisamos considerar também, que alguns estudantes muitas vezes só estudam quando são “cobrados”, nas avaliações que são realizadas, ou seja, o estudante necessita se dar conta, que o processo de aprendizagem e de avaliação é contínuo e que precisa criar rotina de estudos. Sendo que um dos pilares das metodologias ativas é o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e é de suma relevância a avaliação dos processos de engajamento acadêmico nas metodologias docentes.

O processo de engajamento como variável, que mede a capacidade de uma metodologia em criar habilidades e vínculos socio afetivos, que potenciem a dedicação de recursos materiais e temporais ao desenvolvimento de uma tarefa acadêmica (BARKLEY, 2010). Tal processo depende das condições da metodologia orientada a criação de meio, para que o estudante seja capaz de problematizar situações e articular respostas. Mas o que determina fundamentalmente é que se desenvolva a necessidade do próprio sujeito, que ao desenvolver a aprendizagem, desenvolva um conjunto de necessidades pessoais e de autorrealização.

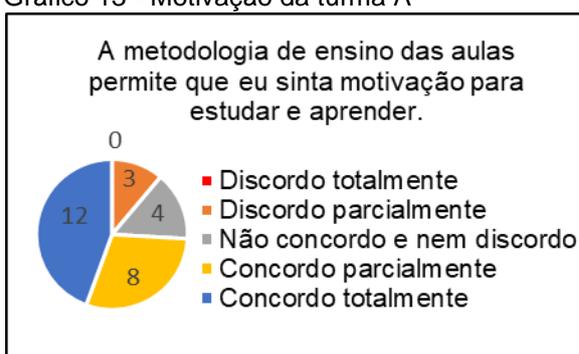
A motivação dos estudantes é pessoal, mas pode ser potencializada pelos professores nas aulas, para que eles tenham persistência e envolvimento no desenvolvimento do seu curso, que não queiram desistir, assim que surgirem as dificuldades e os desafios. Pois, “em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do estudante consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem” (BZUNECK, 2009, p. 11). Ou seja, um estudante motivado pode acabar se envolvendo mais nas atividades acadêmicas da universidade, realizando um processo formativo com diversas experiências, metas e objetivos, que potencializem a motivação. Esse processo envolve os

fatores socioafetivos da motivação, as representações, valores demandas, desejos e habilidades que ordenam a ação do sujeito, em função da autorrealização.

É importante levar em consideração que tal processo se estimula e desenvolve desse modo, as estratégias de inserção dos objetivos acadêmicos nos processos motivacionais dos estudantes, implica contextualizar o conhecimento produzido em função das demandas sociais e profissionais do estudante, em que a avaliação da aula e o conteúdo são secundários, em função das demandas dos universos profissionais, onde o estudante se desenvolve. Os dados coletados mostram que os estudantes não se sentem habilitados ao estudo independente.

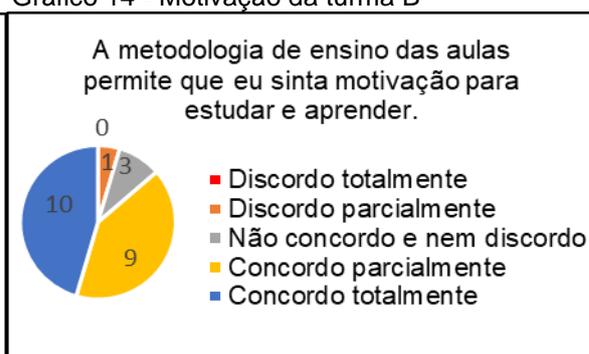
Um elemento importante é a motivação para estudar e aprender, sendo que não pode ser concebida como processo psicológico puramente inato, depende de condições individuais, habilidades de reação, expectativas, representações do contexto, objetivos de realização, tal como as condições contextuais. Para Bzuneck (2009), a motivação corresponde a um motivo, que impulsiona o indivíduo a agir, podendo ser em função de fatores internos ou externos, o qual determinará o seu comportamento, desejos e sentimentos. Buscando compreender se a metodologia de ensino permite ter motivação para estudar e aprender, ao questionarmos os estudantes, os gráficos 13 e 14 ilustram suas respostas.

Gráfico 13 - Motivação da turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 14 - Motivação da turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na turma A, 44,4% dos estudantes concordam totalmente, para 29,6% concordam parcialmente, 14,8% não concordam e nem discordam e 11,1% discordam parcialmente. Na turma B, 43,4% dos estudantes concordam totalmente, 39,1% concordam parcialmente, 13% não concordam e nem discordam e para 4,3% discordam parcialmente. Sendo que, a motivação é um dos elementos importantes para aprendizagem e permanência no curso, diante das dificuldades e

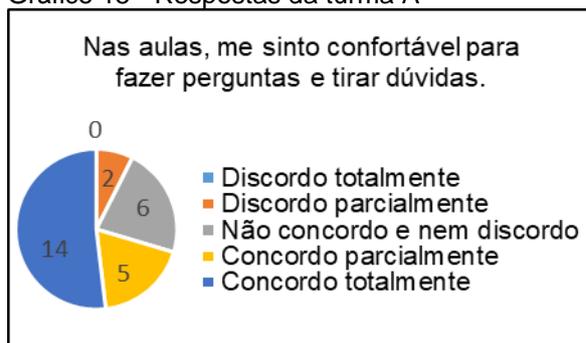
dos desafios que surgem na vida acadêmica. Mitri *et al.* (2008) afirmam que as metodologias ativas utilizam a problematização, como estratégia de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o estudante, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, e passa a ressignificar suas descobertas, ou seja a motivação refere-se ao processo de impulso da ação do sujeito.

Os estudos de Boruchovitch (2011) destacam a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que permitem situar o resultado do processo de mobilização da ação do estudante. Se a motivação acontece pelo estímulo, a partir de um processo de premiação externa, dinâmica em que a avaliação se converte em instrumento de mobilização externa do estudante e não gera potência aos processos de autonomia. As metodologias ativas são marcadas por processos de motivação intrínseca, que permitem a associação entre os interesses próprios e as metodologias utilizadas.

Durante as aulas, surgem dúvidas, que precisam ser esclarecidas pelo professor e que podem ser compartilhadas com os colegas. Para o estudante, resulta também um indicador dos processos de autonomia, comprometimento com seu processo de formação, bem como seu empoderamento como sujeito ativo. O processo de esclarecimento das dúvidas, não pode ser visto como controle do conhecimento por parte do professor, pelo contrário resulta um momento de inter-relação e construção de conhecimento, de exposição de experiências, vivências ao grupo e estabelecer a colaboração entre os estudantes.

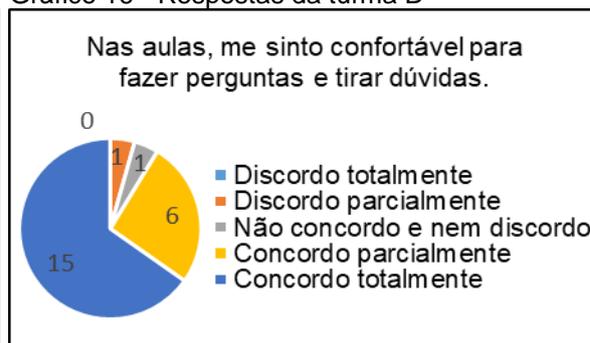
Na Educação Problematizadora com base em Freire (1975), o professor e os estudantes aprendem juntos numa relação dinâmica, na qual a prática, orientada pela teoria, possibilita a reflexão crítica do estudante e o desenvolvimento de sua autonomia, como forma de intervir sobre a realidade (BERBEL, 2011). Isso indica a capacidade do professor em estabelecer dinâmicas comunicativas ativas, no qual os professores fazem questionamentos aos estudantes na intenção de verificar a compreensão, o entendimento do conteúdo e para promover a participação nas aulas. Baseado nisso, centramos nossa próxima pergunta, no intuito de saber se os estudantes se sentem confortáveis para fazer perguntas e para esclarecimentos de dúvidas, os gráficos 15 e 16 demonstram os resultados.

Gráfico 15 - Respostas da turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 16 - Respostas da turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na turma A, 51,8% dos estudantes concordam totalmente, 18,5% concordam parcialmente, 22,2% não concordam e nem discordam, 7,4% discordam parcialmente. Na turma B, 65,2% dos estudantes concordam totalmente, 26% concordam parcialmente, para 4,3% não concordam e nem discordam e 4,3% discordam parcialmente. Os dados apresentam que nas duas turmas os estudantes se sentem à vontade. Sendo que, tem relação com o modo no qual as professoras desenvolvem suas aulas, estabelecendo diálogos com os estudantes e incentivando que façam questionamentos, estando disponíveis para ouvir as dúvidas e/ou críticas, considerando que a sala de aula é um lugar de aprendizagem, em que o professor também aprende com os estudantes.

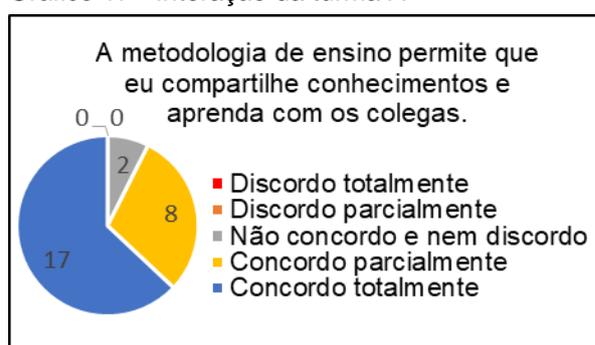
Como tínhamos sinalizado, a maioria dos estudantes das turmas reconhecem a possibilidade de estabelecer o diálogo, é indicador de que a metodologia aponta à construção coletiva do conhecimento. Que as atividades propostas criam uma dinâmica, na qual o estudante se engaja academicamente, momento que marca a motivação intrínseca. Sendo que as professoras, valorizam as opiniões dos estudantes, demonstram empatia, respondem aos questionamentos, encorajando-os para perguntar, ações favorecedoras da motivação (BERBEL, 2011) e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem, para que os estudantes possam perder o medo, a timidez e a vergonha de fazer perguntas. Os dados majoritários fazem afirmar que, as metodologias ativas das professoras, nesse caso criam dinâmicas de colaboração que permitem espaço para a escuta e o diálogo, para que o ato de perguntar não seja no sentido punitivo.

Como na turma A são estudantes do 1º semestre do curso, a variedade de repostas expressa um processo de adaptação ao contexto universitário, levando

em consideração que estes estudantes devem superar barreiras, de aceitação a um grupo de colegas novos, desconhecidos no início do curso e que influencia na disposição a perguntar. Quanto a isso, dois estudantes mencionaram: *“Acho muito legal que a professora disponibiliza um tempo, após a aula para tirar as dúvidas, isso me ajuda na aprendizagem, porque em aula tenho vergonha de perguntar”*. (Estudante - turma A). Outro estudante ressalta: *“Vejo o esforço que a professora faz para manter os alunos participativos com suas perguntas, para aprender com elas e disponibilidade para explicar e tirar dúvidas, após o horário da aula”*. (Estudante - turma A). Proporcionar momentos para os esclarecimentos de dúvidas são fundamentais no processo de construção do conhecimento, deixando os estudantes à vontade para perguntar.

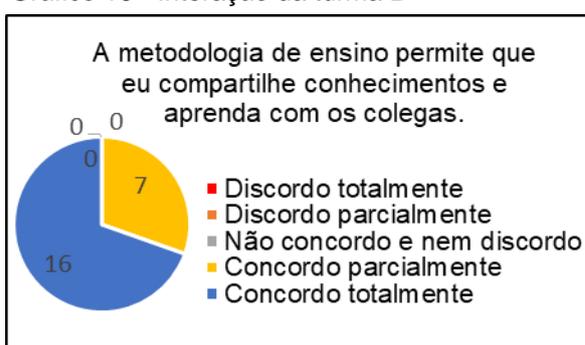
Os dados da turma B reforçam este critério, ao observar-se como a maioria de estudantes avalia positivamente o ambiente da sala de aula para questionar e perguntar. É claro que, isto denota o nível de preparação, a orientação ao objetivo profissional, bem como o nível de maturidade dos estudantes de semestres superiores, no entanto, ainda existe respostas que não assumem uma posição, a respeito dessa dinâmica nas aulas. Sendo assim, questionamentos aos estudantes se a metodologia de ensino permite a aprendizagem com os colegas e compartilhamento de conhecimentos, conforme os gráficos 17 e 18 obtivemos as respostas:

Gráfico 17 - Interação da turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 18 - Interação da turma B



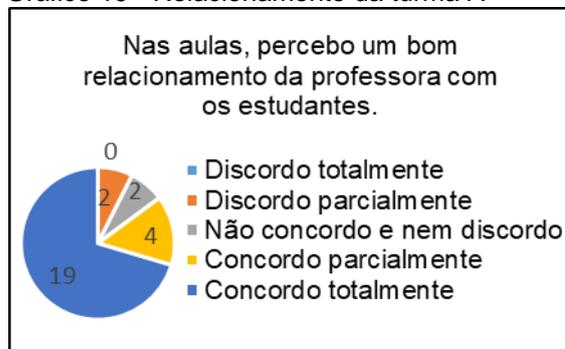
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na turma A, 62,9% dos estudantes concordam totalmente, 29,6% concordam parcialmente, 7,4% não concordam e nem discordam. Na turma B, 69,5% dos estudantes concordam totalmente e 30,5% concordam parcialmente. Para ambas as turmas, a metodologia é favorável para a aprendizagem entre pares

e trocas de conhecimento, principalmente porque as professoras fazem atividades em duplas e em grupos, o que contribui também para as relações interpessoais entre os estudantes e o trabalho colaborativo, em equipe, no qual precisam aprender a trabalhar com os colegas, ter respeito com a opinião de cada um, para que juntos possam encontrar estratégias para a resolução dos problemas que precisam resolver nas aulas.

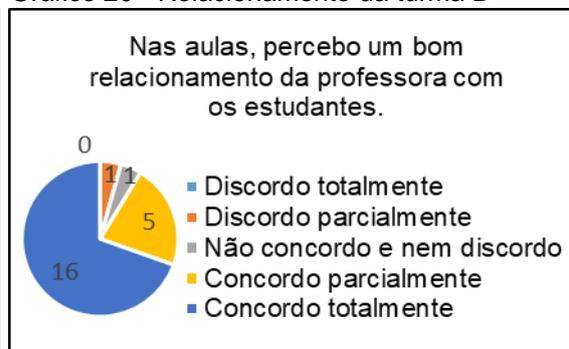
Como são problemas relacionados aos conteúdos e ao mundo do trabalho, é um momento para socializar as vivências, experiências e o conhecimento que cada estudante tem sobre determinado conteúdo que envolve a resolução de problemas. Como as professoras fazem o planejamento da aula para os estudantes, pensando no impacto dos processos de aprendizagem. Estes elementos nos levam a refletir sobre como é a relação entre professor e estudantes, dinâmica de suma importância, no ambiente da sala de aula, para os processos de ensino e de aprendizagem. Então, questionamos aos estudantes como eles percebem isso e os dados são apresentados nos gráficos 19 e 20.

Gráfico 19 - Relacionamento da turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 20 - Relacionamento da turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Quanto ao relacionamento da professora com os estudantes, na turma A, 70,3% dos estudantes concordam totalmente, 14,8% concordam parcialmente, 7,4% não concordam e nem discordam e 7,4% discordam parcialmente. Já a turma B, 69,5% dos estudantes concordam totalmente, 21,7% concordam parcialmente, 8,7% não concordam e nem discordam, 13% discordam parcialmente e 8,7% discordam totalmente. Com base nos resultados, que expressam a opinião dos estudantes, os professores têm um bom relacionamento com eles.

Nesse sentido, destacamos que a docência é afetividade, é empatia com os estudantes, buscando compreender seus interesses, especificidades e

particularidades. Para isso, os professores também precisam conhecer os estudantes e seu perfil, utilizar uma linguagem que seja próxima a eles, evitando uma linguagem complexa que poderá causar um distanciamento. A análise integrada das repostas, nos leva a avaliar que o relacionamento positivo com o professor é um elemento favorável para o desenvolvimento das metodologias ativas, sendo o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem. Os estudantes mencionaram:

A professora tinha empatia nas aulas, incentivava a participação e a curiosidade. (Estudante - turma A)

O carisma e a interação da professora com os alunos de forma natural (em oposição à uma forma sintética/forçada), além do conteúdo didático abundante e prestativo (resolução de exercícios, tarefas). É notável, também, o foco da professora no assunto, sem muita digressão da conversa para outros temas. (Estudante - turma A)

A metodologia de ensino, com bastante interação e discussões de ideias para a resolução dos problemas. (Estudante - Turma B)

Gostei muito da disciplina, da forma como a professora conduziu a metodologia e da organização da sala para sentar em grupos. (Estudante - Turma B)

Com base nesses excertos, os estudantes destacaram aspectos importantes como à empatia, à interação e o incentivo, para participação nas aulas, compreenderam a aula, “como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações - não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 207). Considerando isso, queríamos saber o que os estudantes mais gostavam das aulas, então perguntamos para a turma A e obtivemos as seguintes respostas:

Gostei dos exercícios com desafios que a professora criava, foi uma forma de desafiar a turma, para que em duplas, grupos criar estratégias para a resolução dos desafios e assim aprendemos. (Estudante - turma A)

Gostei da aplicação prática dos conhecimentos teóricos; correlação com assuntos abordados em outras cadeiras e a motivação da professora. (Estudante - turma A)

Os trabalhos em grupo e as perguntas que a professora fazia nas aulas, para que tivesse nossa participação enquanto estudantes. O moodle tinha muitos materiais de apoio para estudar e com exercícios para fazer, gostei disso, ajudou para meus estudos. (Estudante - turma A)

O uso do aplicativo Kahoot foi bem interessante para revisar o conteúdo e deixou a aula dinâmica, todo mundo participou. (Estudante - turma A)

Para os estudantes da turma B:

Gostei da participação da stakeholder na aula, proporcionando uma experiência real sobre o levantamento de requisitos que um software para cegos precisa ter. (Estudante - turma B)

A visita da stakeholder contribuiu muito para ver na prática as necessidades de um cliente com deficiência visual, já que estávamos planejando um software para cegos. Essa visita me ensinou muito. (Estudante - turma B)

Os trabalhos em grupos, as atividades de como agir em grupo e dentro de uma empresa. A possibilidade de conversar diretamente com um usuário do software que estávamos fazendo a criação. (Estudante - turma B)

A sala de aula, o espaço com mesas grandes para sentar-se em grupo, proporcionou trocar ideias com os colegas. (Estudante - turma B)

A turma A enfatizou as diferentes estratégias e as intervenções pedagógicas que a professora realizava nas aulas, proporcionando variados desafios, fazendo os estudantes pensarem sobre a resolução dos problemas, buscando soluções e assim construir o conhecimento. A turma B também ressaltou a importância das variadas estratégias, especialmente a aprendizagem por projetos, a visita da *stakeholder* e a criação de um *software* para deficientes visuais, percebendo as necessidades reais, bem como, a realização de trabalhos em grupos e o compartilhamento de saberes, entre os estudantes.

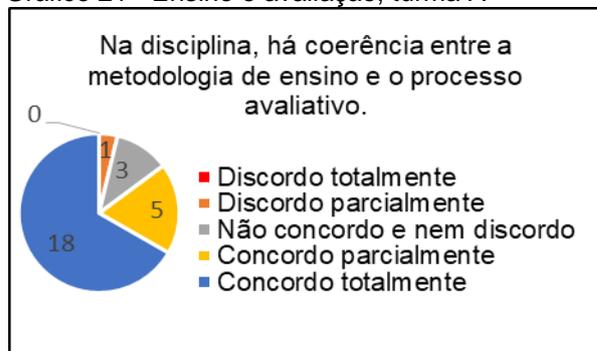
Nas disciplinas, as professoras realizam o acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem e estabelecem quais serão os instrumentos avaliativos que serão utilizados nas aulas, sendo que a prova continua prevalecendo com peso maior. Na universidade pesquisada, o processo avaliativo se torna válido quando proporciona dados, quanto ao nível alcançado pelos estudantes, as aprendizagens significativas e quando os estudantes atingem os objetivos estabelecidos. Mas ressaltamos que com as metodologias ativas, as estratégias avaliativas podem ser repensadas e modificadas, sendo realizadas no decorrer das atividades propostas aos acadêmicos.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem é uma das tarefas mais difíceis para os professores, para que seja a mais justa possível e que não haja prejudicados precisa ser também para o docente refletir acerca de sua prática pedagógica. Além de avaliar a aprendizagem dos estudantes, o professor precisa realizar a reflexão da própria prática, buscando avaliar como estão os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas. Para Luckesi (2018, p. 204): “A avaliação da

aprendizagem nos permite acompanhar nossos estudantes individualmente em suas aprendizagens, carências e necessidades de ajuda em seu percurso de desenvolvimento e formação [...]”. Com base no autor, é de suma importância o acompanhamento dos estudantes nos processos de avaliação da aprendizagem.

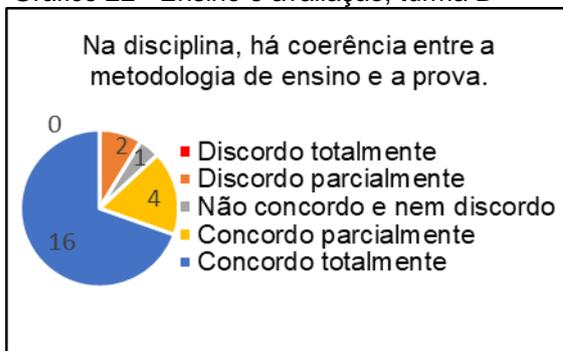
Deve existir harmonia entre a metodologia e a avaliação, entendendo esta, como um processo formativo, no qual o estudante tem a oportunidade de aprender sempre. Este momento didático é uma síntese do processo educativo, das características das metodologias ativas, com as dinâmicas de aprendizagem e de construção do conhecimento. Nesse contexto, a avaliação deve contribuir para a mediação da aprendizagem dos estudantes e da ação docente. Além disso, a avaliação exige transparência, diversidade e critérios, sendo que os estudantes precisam ter conhecimento e ciência de como serão avaliados, para que não tenham “surpresas” nas respectivas disciplinas. Então, indagamos aos estudantes se a metodologia de ensino tinha coerência com o processo avaliativo e apresentamos os dados nos gráficos 21 e 22.

Gráfico 21 - Ensino e avaliação, turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 22 - Ensino e avaliação, turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na turma A, 66,6% dos estudantes concordam totalmente, 18,5% concordam parcialmente, 11,1% não concordam e nem discordam, 3,7% discordam parcialmente. Na turma B, 69,5% dos estudantes concordam totalmente, 17,3% concordam parcialmente, 4,3% não concordam e nem discordam, 8,7% discordam parcialmente. Com base nos dados, para a maioria dos estudantes a avaliação está de acordo com o que as professoras ensinam na sala de aula, ou seja, há coerência entre o ensino e o processo avaliativo. Desse modo, destacamos que, durante a avaliação da aprendizagem, é de extrema importância que seja

considerada o processo de como o estudante aprendeu e não apenas uma ferramenta de testagem para obtenção de resultados, aprovações ou reprovações.

Luckesi (2018) problematiza duas modalidades de avaliação: a utilizada para avaliar um objeto em construção e a de acompanhamento de uma ação. Sendo assim, compreendemos que a avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento, objetivando a intervenção e mediação do professor. A avaliação é para além dos resultados, exige observação, reflexão, diálogo e feedback da aprendizagem. Apesar dessa percepção positiva sobre a metodologia de ensino, os dados sobre as relações interpessoais, a motivação e o estudo independente permitem indicar que a avaliação é complexa, principalmente quando consideramos que o processo de avaliação influi de forma determinante na motivação do estudante e não só é o resultado do processo, é parte da aprendizagem, quando é construído, a partir de metodologias ativas que propiciem trocas de saberes e compartilhamento dos conhecimentos.

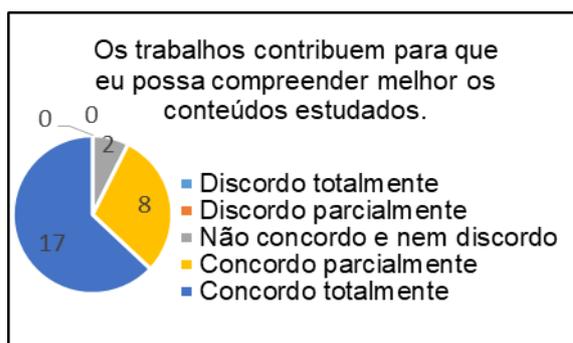
Compreendemos que os estudantes aprendem de diferentes modos, cada um tem o seu modo de aprender, nesse sentido problematizamos que no século XXI, os currículos das universidades, ainda estão valorizando muito as provas e os testes, utilizando-os como os principais instrumentos para avaliação. Desse modo, refletimos que é preciso a implementação de diversificados instrumentos avaliativos, buscando avaliar e acompanhar os diferentes tipos de aprendizagens dos estudantes. Uma vez inserido em seus currículos outros processos avaliativos, não somente a avaliação somatória em si, poderíamos aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Os estudos de Schön (1997) contribuem para a prática reflexiva, a partir de duas vias: a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Podemos considerar que a primeira implica na atividade reflexiva no momento da docência e a segunda posteriormente, quando o professor irá avaliar a prática pedagógica, podendo estabelecer novos sentidos e significados para sua atuação docente. Além disso, é relevante saber a opinião dos estudantes, solicitar que eles escrevam sobre como foram às aulas, definindo aspectos positivos, negativos e a melhorar. Os estudantes também podem fazer uma autoavaliação do seu desempenho na disciplina, sendo um autoquestionamento, no qual faz uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como da avaliação. Sendo assim, é preciso considerar a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos estudantes e

dos professores. De acordo com Luckesi (2018), a avaliação revela o que foi ensinado ao estudante e se houve aprendizagem.

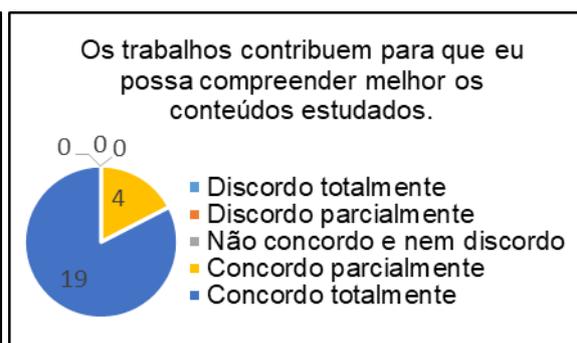
Ressaltamos a importância de a avaliação constituir-se como diagnóstica, para identificação das aprendizagens e dificuldades, ser somativa, formativa e contínua, em que o estudante é avaliado constantemente e de diferentes formas. Nesse sentido, os trabalhos das disciplinas, é um dos instrumentos avaliativos que possibilita os processos de aprendizagem, por meio da relação teoria e prática, articulando os conteúdos teóricos com a prática, aprendendo fazendo e experimentando, sendo um meio de identificar aprendizagens e dificuldades no decorrer das aulas. Ao fazer um trabalho individual ou em grupo, é possível compreender melhor os conteúdos estudados. Nesse sentido, apresentamos nos gráficos 23 e 24 a opinião dos estudantes das turmas:

Gráfico 23 - Trabalhos na turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 24 - Trabalhos na turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Quanto aos trabalhos que contribuem para compreender melhor os conteúdos estudados, na turma A, 62,9% dos estudantes concordam totalmente, 29,6% concordam parcialmente e 7,4% não concordam e nem discordam. Na turma B, 82,6% dos estudantes concordam totalmente e 17,4% concordam parcialmente. Identificamos que mais da metade dos estudantes das turmas concordam totalmente, que os trabalhos ajudam na compreensão dos conteúdos das disciplinas. Desse modo, enfatizamos a interação, as relações interpessoais, a aprendizagem entre pares, o compartilhamento de saberes, que são potencializados com o trabalho em grupo. Permitindo o envolvimento ativo dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, no qual conseguem ter vivências, relacionar a teoria com a prática e construir novos conhecimentos.

A aprendizagem por pares é uma das estratégias das metodologias ativas que potencializa o estudante para a comunicação, a liderança, a resolução de problemas, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida. Para Casulo (2011) trabalhar em grupo é uma forma de reforçar a capacidade de saber escutar os outros, obter novas perspectivas e melhorar o seu entendimento sobre determinado assunto. Ao questionar os estudantes da turma A sobre o que mais gostavam das aulas, mencionaram:

Os trabalhos em grupos e a mediação da professora. (Estudante - turma A)

Os trabalhos em grupo e em duplas, assim aprendi com os colegas também e a professora acompanhava, esclarecendo as dúvidas para a resolução dos exercícios. (Estudante - turma A)

Poder participar de trabalhos com meus colegas e aprender com eles. (Estudante - turma A)

Gostei dos exercícios com desafios que a professora criava, foi uma forma de desafiar a turma, para que em duplas, grupos criar estratégias para a resolução dos desafios e assim aprendemos. (Estudante - turma A)

Os trabalhos em grupo aconteceram com muita frequência nas aulas, inclusive a turma A tinha trabalhos em grupos para fazer no turno oposto das aulas, o que não era possível para a turma B que muitos estudantes trabalhavam durante o dia. Mas a professora da turma tinha como proposta pedagógica o trabalho em grupo na aula, no qual tinha a possibilidade de interação com os estudantes, feedback individual e grupal para a qualificação do trabalho e a mediação para a aprendizagem. Ao questionar os estudantes da turma B, sobre o que mais gostavam das aulas, mencionaram:

Ter atividades para fazer em grupos, ajudou na minha aprendizagem. Porque com os colegas tínhamos a oportunidade de ver diferentes pontos de vista e na atuação profissional, será preciso isso e a criação de estratégias para atender as necessidades dos clientes. (Estudante da turma B)

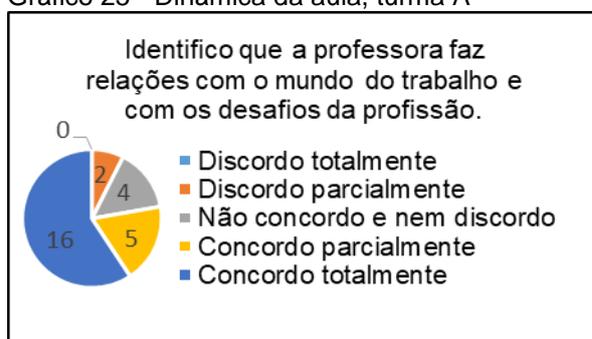
Os trabalhos em grupo, que envolveram pesquisa, entrevista, criação de estratégias e a elaboração de um software que fosse trazer um benefício, para atender as necessidades das pessoas. (Estudante da turma B)

Os trabalhos em grupos, as atividades de como agir em grupo e dentro de uma empresa. A possibilidade de conversar diretamente com um usuário do software que estávamos fazendo a criação. (Estudante da turma B)

Os trabalhos em grupos fizeram com que eu explorasse mais os conceitos apresentados em aula, unindo a teoria e a prática. (Estudante da turma B)

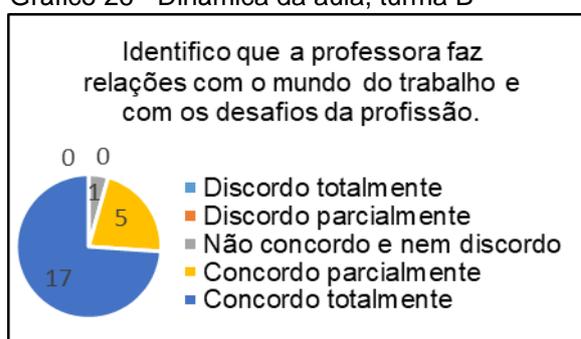
As falas demonstram o quanto o trabalho em grupo foi significativo para os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, permite o acompanhamento dos estudantes, quanto ao seu envolvimento e a participação. Outra questão é que ao fazer um curso de graduação, bacharelado é necessária uma aproximação com o mundo do trabalho. Sendo assim, na sala de aula os professores precisam mencionar exemplos e contextualizar o campo de atuação profissional dos estudantes. Apresentando as possibilidades e os desafios que vão surgir, para que os estudantes possam aos poucos ter uma compreensão da futura profissão. Para isso, podem utilizar estratégias de ensino como a resolução de problemas, o estudo de caso, aprendizagem por projetos, entre outras, que propiciam aos estudantes vivências de situações práticas do exercício da profissão. Nesse sentido, perguntamos aos estudantes se identificam que as professoras fazem relações com o mundo do trabalho e com os desafios da profissão, conforme os gráficos 25 e 26.

Gráfico 25 - Dinâmica da aula, turma A



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 26 - Dinâmica da aula, turma B



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Para turma A, 59,2% dos estudantes concordam totalmente, 18,5% concordam parcialmente, 14,8% não concordam e nem discordam, 7,4% discordam parcialmente. Para turma B, 73,9% dos estudantes concordam totalmente, 21,7% concordam parcialmente e 4,3% não concordam e nem discordam. A partir dos dados, refletimos sobre a opinião dos estudantes no sentido de compreender nas aulas, as relações que as professoras fazem com o mundo do trabalho, tendo em vista que a turma A, é do primeiro semestre, oriunda do Ensino Médio, muitos estudantes desconhecem o campo de atuação profissional, ou seja, sem a tomada de consciência, a compreensão do que é profissão em que irão atuar, na

interpretação dos estudantes pode ser que nas aulas há um distanciamento e não uma aproximação com o mundo do trabalho.

Essa questão também envolve as percepções dos estudantes, a maturidade e o entendimento do campo de atuação profissional. Considerando que os estudantes da turma B, estão no segundo ano de curso e que muitos trabalham em empresas na área, ou seja, eles têm mais conhecimentos sobre a profissão e conseguem fazer mais relações nas aulas, identificando a teoria com a prática. Apresentamos dois excertos sobre as professoras:

Professora muito carismática que se preocupa não só com a aula, mas também com o estudante e o mundo do trabalho. (Estudante - turma A)

Os exemplos que a professora relacionava com situações reais do mundo do trabalho, o compartilhamento de experiências pessoais e profissionais, despertavam o interesse para procurar mais sobre o conteúdo. (Estudante - turma B)

As professoras de ambas as turmas buscavam fazer aproximações entre os conteúdos e o mundo do trabalho, para que a realidade não fosse tão distante dos estudantes, pois é um curso de formação pessoal e profissional, no qual os estudantes serão bacharéis na área da computação. Para que essa contextualização ocorra nas aulas, os docentes fazem estudos, pesquisas e o acompanhamento de novos conhecimentos que vão surgindo na contemporaneidade, considerando as transformações que o mundo vem passando e o avanço das tecnologias digitais, ou seja, como o conhecimento rapidamente fica obsoleto, cada vez mais os professores precisam estar atualizados e reconstruir saberes técnicos, específicos da área e pedagógicos.

Sendo o professor, o gestor da aprendizagem, seu papel em sala de aula é de suma importância, com competências e habilidades que possam ser exemplos para os acadêmicos, atuando como agente de transformação e os múltiplos papéis que desempenha na universidade, buscando atender as demandas dos estudantes deste tempo e contribuindo com a formação de futuros profissionais.

6.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES, DOS REGISTROS EM DIÁRIOS DE AULA E DAS ENTREVISTAS

No que se refere à análise das observações, destacamos que foi consolidada de forma menos estruturada, o que significa dizer que as apreciações foram realizadas na imersão dos registros, buscando o significado de cada expressão/vocábulo/frase utilizados. Nas palavras de Zabalza e Vitória (2018) nossas rotinas orais e escritas, geralmente, são mais instrumentos de comunicação, e bem menos de reflexão. Talvez resida mais uma fonte de aprendizado para o pesquisador, que, em meio a tantas interpretações do outro, que se depara com a interpretação de si mesmo, por meio dos diários de aula (ZABALZA, 2004).

Em virtude da pesquisadora ser a relatora do diário, as interpretações constituíram-se em exercício de distanciamento da própria escritura. Desse modo, as desconstruções e as unitarizações se converteram em processo de leitura e de (re)significação do contexto observado e registrado. Do ponto de vista didático, as escritas realizadas em campo foram estruturadas em um processo de auto-organização, originando metatextos com base teórica, acerca do tema investigado.

Cabe destacar que, para as entrevistas aplicamos como método a Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de encontrar novas compreensões, reconstruindo conhecimentos existentes e relacionando-os às expectativas iniciais da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011). As principais etapas da ATD foram realizadas nas entrevistas com: a transcrição dos dados e a desconstrução para a obtenção de unidades de sentido, na unitarização o estabelecimento de relações e de pontos convergentes entre os elementos unitários e a categorização. No processo de análise, emergiram três categorias e nove subcategorias, conforme o quadro 7, que possibilitaram, por meio da leitura e da significação do *corpus*, compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior.

Quadro 7 - Síntese dos dados obtidos no processo de análise

Unidades de sentido	Categorias iniciais	Categorias finais	Subcategorias
843	22	3	9

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Para representação dos dados e da auto-organização da escrita, elaboramos o quadro 8.

Quadro 8 - Problema de pesquisa, objetivos, categorias e subcategorias

Problema de pesquisa: Que aspectos pedagógicos norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes nas metodologias ativas no Ensino Superior?			
Objetivo geral: Compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior.			
Objetivos específicos	Categorias	Subcategorias	Palavras-chave
Identificar os elementos didático-pedagógicos que orientam as estratégias da docência universitária, quando são assumidas as metodologias ativas.	Ensino dialógico: a perspectiva do professor	Docência universitária e estratégias pedagógicas Processos de ensino e de aprendizagem Sala de aula e relações interpessoais	Práticas pedagógicas; Desafios da docência universitária; Metodologias ativas; Processo de ensino e de aprendizagem; Transposição didática Espaços de ensino e de aprendizagem; Interação entre o professor e os estudantes; Mediação docente
Evidenciar as percepções das professores e dos estudantes sobre as estratégias pedagógicas das aulas no Ensino Superior.	Aprendizagem dialógica: a perspectiva do estudante	Desafios e enfrentamentos dos estudantes Processos de ensino e de aprendizagem na universidade Aprendizagem colaborativa	Inserção no Ensino Superior; Desafios dos estudantes; Metodologia de ensino/ativas; Teoria e prática; Aprendizagem; Motivação; Engajamento; Autonomia; Protagonismo; Trabalho em grupo;
Identificar as estruturas formativas e as estratégias pedagógicas que caracterizam a formação docente e o desenvolvimento acadêmico.	Universidade dialógica: articulações entre a formação docente e o desenvolvimento acadêmico	Formação pedagógica do professor universitário e desenvolvimento da formação acadêmica do estudante Currículo e diálogos transdisciplinares em cursos de graduação Avaliação no Ensino Superior	Escolha profissional; Formação pessoal, acadêmica e profissional; Estratégias pedagógicas; Metodologias ativas; Gestão universitária; Apoio institucional; Matriz curricular dos cursos; Fragmentação do currículo; Oferta das disciplinas; Processo avaliativo institucional, do professor, do estudante e autoavaliação;

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A análise das estratégias pedagógicas de ensino e de aprendizagem que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior, vetor central desta pesquisa, revelam as percepções das professoras sobre as contribuições das metodologias ativas, para o ensino universitário; as concepções docentes e discentes sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como recorrências e/ou ausências que podem nos indicar pistas, para a elaboração de reflexões sobre o estudo. Para garantia do rigor ético e o anonimato dos sujeitos, definimos uma codificação para indicar o documento de origem, que foram representados por códigos e números correspondentes as professoras e aos estudantes, conforme o quadro 9.

Quadro 9 - Codificação para identificação das unidades de análise

Código	Descrição
OBCC	Observação no curso diurno, diário da pesquisadora.
OBSI	Observação no curso noturno, diário da pesquisadora.
P1CC	Entrevista com professora, do curso diurno.
P2SI	Entrevista com professora, do curso noturno.
ECC1	Entrevista com estudante, do curso diurno.
ECC2	Entrevista com estudante, do curso diurno.
ECC3	Entrevista com estudante, do curso diurno.
ECC4	Entrevista com estudante, do curso diurno.
ECC5	Entrevista com estudante, do curso diurno.
ESI6	Entrevista com estudante, do curso noturno.
ESI7	Entrevista com estudante, do curso noturno.
ESI8	Entrevista com estudante, do curso noturno.
ESI9	Entrevista com estudante, do curso noturno.
ESI10	Entrevista com estudante, do curso noturno.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Desse modo, identificamos as unidades de análise, correspondentes aos relatos das observações realizadas no contexto pesquisado e às transcrições das entrevistas de forma literal, o que significa que não realizamos as correções ortográficas. Na sequência, apresentamos o *corpus* de análise, com as categorias, os argumentos centrais e posteriormente, as respectivas subcategorias, com a discussão dos resultados, a partir das concepções das professoras, dos estudantes e articulando-os com referencial teórico.

6.3 ENSINO DIALÓGICO: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Nessa primeira categoria, cujo foco está *no Ensino dialógico: a perspectiva do professor* apresentamos as discussões que compõem tanto o argumento central

quanto as subcategorias decorrentes. Para tanto, retomamos o problema de pesquisa: *Que aspectos pedagógicos norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes nas metodologias ativas no Ensino Superior?* e também o objetivo específico: Identificar os elementos didático-pedagógicos que orientam as estratégias da docência universitária, quando são assumidas as metodologias ativas, ambos estabelecidos para buscarmos novos entendimentos.

Nesta perspectiva, nos permitimos (re)colocar como eixo conceitual desta interpretação a atuação do professor, que protagoniza os processos de ensinar e contribui com os processos de aprender. A esse respeito, compreendemos que a docência é plena de exigências que vão desde a necessidade de cumprir tarefas protocolares, até o cumprimento das atividades de maior complexidade. Exemplo disso são as elaborações de ementas, planejamentos, mas também as construções subjetivas, tais como a organização do ambiente educativo, a mediação de conflitos, e também a capacidade de lidar com os imponderáveis desafios de uma sala de aula.

Assim sendo, podemos considerar que o exercício docente se configura neste intrincado movimento que oscila entre objetividades e subjetividades, acompanhado de permanente busca por novas estratégias pedagógicas que consigam atender às inúmeras demandas que cada estudante representa. Desse modo, delineamos como argumento centralizador da categoria a seguinte afirmativa: *a ação docente na perspectiva das metodologias ativas tem preponderantemente a função de orientar, mediar, instigar, problematizar, observar, registrar e avaliar o processo de ensino, contribuindo para a construção da aprendizagem do estudante.* Tal assertiva dialoga com o conjunto de elementos empíricos e teóricos que originaram o vetor propulsor das novas compreensões.

Dessa forma, essa categoria constitui-se na identificação e na análise dos elementos pedagógicos que configuram as atividades propostas pelo professor na perspectiva de metodologias ativas. Para tanto, questões que tangenciam o tema serão igualmente discutidas, uma vez que a composição de tais aspectos representa uma série de relações de complementaridade, acerca da temática em foco. Nesse sentido, farão parte dessa exposição o desenvolvimento profissional docente, à docência universitária, os projetos que regulamentam e normatizam os procedimentos pedagógicos institucionais, as estratégias que direcionam as

práticas pedagógicas para processos de ensino e de aprendizagem, considerando as relações interpessoais e a mediação estabelecida entre professor e estudantes.

Decorrência de tais colocações, acreditamos na importância de refletirmos sobre a mudança no perfil do professor, as incumbências atribuídas ao docente no marco do século XXI, as instituições de Ensino Superior, buscando um olhar com visão sistêmica, com perspectiva de totalidade do contexto da realidade e demais competências e habilidades necessárias ao exercício do ofício docente. Diante disso, é preciso considerar os múltiplos papéis, por ele desempenhado na universidade, sobretudo num momento histórico marcado por uma pandemia mundial que exige novas organizações institucionais, modalidades de ensino diversificadas, apropriação de recursos e expertise nas ferramentas tecnológicas, compreensões sobre o ato de ensinar, além de buscas incessantes de engajamento do estudante.

Com o movimento analítico, apresentamos três subcategorias, denominadas como: 6.3.1 Docência universitária e estratégias pedagógicas; 6.3.2 Processos de ensino e de aprendizagem; 6.3.3 Sala de aula e relações interpessoais. Organizamos cada uma delas em uma síntese que envolve elementos teóricos, empíricos e as compreensões emergentes da investigação.

6.3.1 Docência universitária e estratégias pedagógicas

Ao dialogar sobre a docência universitária e estratégias pedagógicas, consideramos que esse enfoque contempla variados aspectos, dentre eles os que envolvem o papel do professor, a sua trajetória pessoal e profissional, a constituição de sua carreira docente e as individualidades/singularidades presentes na organização do trabalho pedagógico. O modo do ser professor necessita um repensar permanente, abrange questões relativas ao domínio de conhecimento específico⁴³ e do conhecimento pedagógico⁴⁴, permitindo uma dinamicidade que é singular de cada professor e que está diretamente relacionada ao seu modo de ensinar. “Certamente, inclui e depende do protagonismo docente que, sem um

⁴³ De acordo com Galliano (1986, p. 19): “o conhecimento científico resulta de investigação metódica e sistemática da realidade. Ele transcende os fatos e os fenômenos em si mesmos, analisa-os para descobrir suas causas e concluir as leis gerais que os regem”.

⁴⁴ De acordo com Bolzan (2016), são conhecimentos próprios às especificidades da docência no Ensino Superior, no modo de ensinar e na transposição didática aos estudantes.

envolvimento real no processo, não sustenta sua importância (CUNHA, 2018, p. 9)”.

Nesse sentido, dialogamos sobre a docência universitária e as estratégias pedagógicas, entendendo o trabalho educativo, como a organização de atividades e de ações didáticas que o professor planeja, desenvolve e avalia em sala de aula, sendo assim o professor o gestor do ensino, exercendo um papel fundamental, para que ocorra a aprendizagem do estudante. A esse respeito o professor tem autonomia para estruturar o planejamento⁴⁵, buscando alinhá-lo aos projetos, em que é específico da instituição pesquisada, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) regulam e normatizam o funcionamento administrativo-pedagógico da universidade. As professoras mencionam que:

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é educar pela pesquisa, fazendo um aluno protagonista, eu vivo o nosso PPI. (P1CC)

A gente trabalha com base no Projeto Pedagógico Institucional, para trabalhar no curso, nas disciplinas e esse plano a gente deriva nas diretivas da universidade. Mas agora a pergunta: “se a gente está fazendo bem e da melhor forma que poderia ser feita”, é outra discussão. (P2SI)

Considerando os excertos, argumentamos que a atuação docente está alicerçada tanto na epistemologia, quanto na metodologia, elementos que dialogam com os princípios defendidos para o ensino e conseqüentemente com os objetivos de cada curso. “O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influência o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo” (CUNHA, 2018, p. 9). O trabalho pedagógico dessas professoras, parte do PPI e PPC definidos pela instituição, o que acaba por se projetar nas ementas das disciplinas e na organização de todo o fazer docente. Os dados analisados demonstram o quanto as estratégias pedagógicas das professoras, buscam dialogar com os documentos regulatórios da instituição, como ilustram os excertos:

A metodologia ativa é para dar de fato e de direito protagonismo para quem é dono do espaço, a aula não é minha, a aula é deles, e às vezes eu digo para eles: “isso eu já sei, vocês é que tem que aprender, logo vão fazer a parte de vocês, então tem que participar, tem que fazer, tem que se envolver”. (P1CC)

⁴⁵ Consideramos, no planejamento, não somente as estratégias de ensino como também a preocupação com os objetivos de aprendizagem. Isso significa dizer que concebemos um planejamento de aula ou de um conjunto de aulas que tomam como ponto de partida a aprendizagem dos estudantes.

A professora disponibilizou exercícios temáticos da série “Game of trones”, com um problema para os estudantes resolverem, que despertou a curiosidade e o interesse dos estudantes para a sua resolução. A professora assistiu o último episódio da série e criou o exercício temático. Achei isso muito criativo, pois ela sabe que os acadêmicos gostavam da série e utilizou como tema, aproximando da realidade dos estudantes. Um exercício enfatizou a “dependência de laços”, um conteúdo da disciplina e o segundo exercício temático foi “Apocalipse Zumbi”, que também contempla uma série. Ao final, em duplas e trios os estudantes apresentaram as estratégias para a resolução de problemas. (Diário da pesquisadora - OBCC)

A professora trouxe para nós uma didática interessante, notei que ela tem um diferencial, inclusive atua na educação também, não atua só na área da informática. (ECC1)

Tendo atitude, sendo um cidadão, enxergo as metodologias ativas muito nesse paralelo de como eu entendo, que é a dimensão pedagógica, em como que proporciono para o aluno, o trabalho em equipe, que ele seja proativo, que seja autônomo e que ele aprenda a aprender, essa acho que é a habilidade mais especial. (P2SI)

Hoje aula iniciou com a sala de aula invertida, pois na aula anterior os estudantes tiveram que ler um material sobre a deficiência visual e tiveram a tarefa de pesquisar como eles fazem a leitura de livros, pois posteriormente vão precisar criar um software aplicativo para cegos. Então, foi realizada a socialização da temática entre os colegas e a professora, ou seja, a aula foi invertida no sentido de papéis. Ao invés dela explicar o conteúdo, os estudantes tiveram acesso ao material antes e a aula foi um momento dialógico, para discussão, trocas, compartilhamento de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. Foi interessante a participação dos estudantes, que pesquisaram sobre a inclusão e a legislação vigente, que permitiu novas compreensões para a criação do software. (Diário da pesquisadora - OBSI)

A metodologia de ensino das aulas, na minha opinião, desde que entrei nessa instituição, eu vim de outra universidade, essa disciplina foi a experiência mais engajadora, que mais me empolgou, a didática e o carisma da professora. (ESI6)

Tais evidências nos fazem refletir sobre a docência universitária dessas professoras, e sobre o nível de exigência que representam as metodologias ativas, para os processos de ensino. Corroboramos Libâneo (1994) ao afirmar que o planejamento é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade docente com os conteúdos. Para tanto, procuramos demarcar as diferenças entre planejamento, plano e prática pedagógica. Quando pensamos em planejamento temos que ter presente o estudante que temos em aula e o que vamos planejar para este acadêmico. Na perspectiva que assume esta investigação, o planejamento está em nossa previsão e antecede a execução de nossas intenções pedagógicas. O plano é o registro escrito que vai acompanhar o professor e que permitirá a ele reconstruir, replanejar em função da reflexão

realizada, a partir da ação. Eu penso no que fiz e reflito sobre esta ação (LOCH *et al.*, 2009).

Historicamente o planejamento se deu para um tipo de Educação Bancária (FREIRE, 1996), mas visualizamos nas aulas que o planejamento exige adequação à realidade e ao universo do acadêmico. Sobre isso, alguns conceitos são pertinentes e expressos por Loch *et al.* (2009), tais como o planejamento entendido como compromisso, com a ação transformadora, como processo mobilizador, como processo organizador, como processo educativo, como processo político e participativo que acontece no interior de uma atividade coletiva.

A propósito disso, ficaram evidenciados nos diários de aula que as professoras investigadas trabalham com base em planejamentos consistentes, previamente elaborados, portanto, realizam as atividades pedagógicas que fogem da improvisação. Acreditamos que muitas das dimensões presentes nas práticas docentes e nas estratégias pedagógicas elementos integrados à didática do professor, se dão tanto por intuição e sensibilidade, quanto por apropriação teórica. Sobre isso, refletimos sobre a necessidade de adotar uma visão mais dialógica, mais processual, em que o ensino assume o propósito de identificar o desenvolvimento do estudante, para, a partir desta constatação, utilizar seu conhecimento científico para melhor (re)planejar suas ações pedagógicas.

Tendo em vista tais expectativas, a educação como promotora de mudanças individuais e coletivas passa a ser menos utópica e mais próxima da nossa realidade imediata. Nas palavras de Anastasiou (2015) o aspecto importante é a mobilização para aprender, no qual a significação, as experiências anteriores fazem parte do processo e a construção do conhecimento, com foco nas atividades na problematização, e a elaboração da síntese do conhecimento, que em diferentes níveis acompanha, com dialogicidade, cada momento do processo de aprendizagem. As falas dos participantes da pesquisa evidenciam tais argumentos:

Eu estou ali para ajudar as pessoas, no máximo posso auxiliar uma pessoa a pensar, quem vai aprender é a pessoa eu não posso fazer ninguém aprender, eu posso auxiliar uma pessoa a pensar, se mobilizar para aprender, é o máximo que eu posso fazer. (P1CC)

A disciplina e a metodologia foram boas, as ilustrações no quadro e as dinâmicas que a professora fazia ajudavam bastante. (ECC5)

Para mim, as metodologias ativas são um conjunto de estratégias pedagógicas, de técnicas, de práticas que eu vou organizar para auxiliar e reforçar esse protagonismo no aluno. (P1CC)

A professora ensinava como é a teoria e na prática, gostava disso, porque tem que ensinar em duas etapas, a teoria e como vamos usá-la na prática. (ESI9)

Desse modo, “tais operações incluem o planejamento, o direcionamento do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobrada em tarefas ou funções didáticas” (VENTURA, 2019, p. 20). Em que o trabalho docente implica na definição dos objetivos de ensino e de aprendizagem, na sistematização das aulas, na explanação de conhecimentos teóricos e práticos, na gestão da sala de aula, no tempo e espaço, nas estratégias didáticas para o direcionamento da ação pedagógica, considerando a diversidade da turma e a compreensão da realidade dos estudantes. Santos; Lima e Ribeiro (2019) ressaltam a importância de etapas pedagógicas organizadas e a clareza na obtenção dos objetivos deve ser bem pautados nas ações que envolvem as metodologias ativas e, por consequência as estratégias utilizadas pelas professoras.

Nesse sentido, se impõe a transposição didática dos conteúdos e aos contextos dos estudantes como o eixo central de abordagem do ensino. Em que as professoras utilizam estratégias pedagógicas, a seleção, (re)definição e [re]organização dos conhecimentos que chegam à sala de aula, do qual participam múltiplos atores situados num contexto sócio-histórico determinado (CHEVALLARD; BOSCH, 2013). Neste processo, o ensino é adaptado e contemplado com um conjunto de procedimentos, a partir de estratégias e de formas de organização do trabalho pedagógico.

As operações do pensamento e as estratégias de ensino são variáveis centrais e indissociáveis que permeiam esse processo de ensino (SANTOS; MEIRA, 2015). Isso significa, dizer que o ensinar aprender requer um esforço do professor, uma mobilização buscando articular e estabelecer relações com situações práticas, para motivar o estudante a construir seu próprio conhecimento. Exemplo disso são as falas presentes nos excertos:

Tu estás ali para gerenciar pessoas e não para passar conteúdo, o conteúdo é efeito colateral, o principal é trabalhar na condição da aprendizagem daquele conteúdo, essa é a meta e as estratégias entram para corroborar com toda essa grande coreografia. (P1CC)

Fala da professora: “Programar é criar modelos para resolver problemas reais”. Por isso, utiliza muito a metodologia ativa resolução de problemas na sala de aula. A didática da professora é espetacular, ela tem uma aproximação da linguagem dos estudantes universitários e eles demonstram interesse nas aulas. (Diário da pesquisadora - OBCC)

É importante que os professores entendam que, eles não têm que ensinar só a teoria, mas que a gente precisa aprender a prática, não na “marra” tipo vou pegar um estágio e aprender lá, não, eu tenho que ter uma noção antes e essa disciplina passou bem. (ESI9)

Tenho tentado fomentar nas aulas, é que eles têm que me enxergar como alguém que tem a responsabilidade de ensinar, mas que eu não posso impor, a aprendizagem será construída por eles, tenho que trazer eles juntos comigo, que na pedagogia seria a perspectiva do construtivismo. (P2SI)

Os estudantes receberam uma situação-problema para resolver, a criação de um software para pessoas com deficiência visual que são leitoras de livros. Nessa aula foi uma convidada, uma pessoa cega para dialogar com os estudantes sobre quais são os desafios que ela enfrenta no aplicativo que utiliza para leitura. Os estudantes foram protagonistas, criando questões para fazer a entrevista com ela, para ter conhecimento do aplicativo existente, das dificuldades encontradas e para posteriormente criar um aplicativo melhor. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Com a atividade da vinda de um usuário, a stakeholder Alessandra, a professora conseguiu convidar alguém de fora para nos ajudar a entender o trabalho. (ESI9)

Desse modo, buscamos entender como as concepções das professoras sobre as estratégias de ensino integram a pauta de discussão e reflexão no cotidiano docente. Percebemos que relacionar metodologia a um conjunto de conteúdos e conhecimentos já é desafio um superado. As falas dos integrantes da pesquisa traduzem ainda, o quanto é importante (re)colocar as relações interpessoais como fator indispensável de socialização, convivência harmoniosa e empática, em que a sensibilidade e delicadeza deveriam figurar como fatores na vida em sociedade. Nos excertos que seguem, nossos argumentos se evidenciam:

Eu acho que é importante na metodologia em primeiro lugar, tu estabelecer um processo de comunicação com os alunos, explicar para eles sobre as aulas e saber as expectativas que eles têm com a disciplina (P2SI)

Para mim foi uma das melhores disciplinas do curso, até o terceiro semestre. A aula e a metodologia foram perfeitas. (ESI9)

Não sou da área de informática, mas com os problemas e os exemplos práticos de como os conteúdos seriam utilizados na profissão, conseguia compreender o que a professora estava explicando. A teoria e a prática presentes na aula. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Descobri que trabalhava com metodologias ativas desde que comecei com a docência. É manter a mente do aluno ativa, ou seja, tu buscar, criar situações de aprendizagem e para mim o aluno sempre foi protagonista. (P1CC)

A professora instigava nossa participação nas aulas. Era a melhor professora do semestre. (ECC2).

Considerando que eu faço o Problem-Based Learning (PBL), que a gente simula, então o fato de ter trazido um responsável, dono do projeto, um cliente que utilizaria o projeto ajudou. (P2SI).

Com a atividade envolvendo uma situação-problema, para a criação de um aplicativo, os estudantes trocaram ideias, tiveram diálogos, compartilharam conhecimentos buscando encontrar estratégias para a resolução do problema e contaram com a professora, que estava acompanhando os grupos e fazendo a mediação. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Tais dados nos mostram que o trabalho pedagógico está vinculado, aos atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, os estudantes e os professores. “O trabalho pedagógico é tomado como unidade central da dinâmica pedagógica, tendo em vista que é o espaço/tempo que concretiza os ideários, valores, concepções dos sujeitos que protagonizam esta dinâmica” (BOLZAN, 2016, p.149). A intencionalidade docente contempla diferentes estratégias pedagógicas para as aulas, visando à aprendizagem dos acadêmicos, com base em relações dialógicas, no qual os estudantes são corresponsáveis pela aula quando as “estratégias que permitam a ação ativa do educando, favorecendo a ele a construção e a real apreensão do conhecimento” (COIMBRA, 2018, p. 2). Desse modo, o trabalho pedagógico das professoras se desvela nos excertos ilustrativos:

Eu gosto muito de fazer esquemas no quadro e deixar tirar foto, não precisar ficar copiando. É para ficar prestando atenção, participando da construção e depois ele sabe que vai tirar uma foto, “então agora é o momento da foto”, tu vês isso foi uma aprendizagem deles e eles se queixaram que tem professor que não deixa tirar foto do quadro. (P1CC)

A disciplina por mais que tivesse um nível alto de abstração, a professora conseguia mostrar para a gente, de formas que a gente não vai esquecer, com exemplos e desenhos no quadro, ilustrações, esquemas, ela se esforçava e ficava bem legal. (ECC2)

Nas aulas, as explicações dos conteúdos são dinâmicas, com mapas conceituais, desenhos, problematização, estratégias para dinamizar a forma de ensinar os conteúdos. Ou seja, isso reflete o quanto a contextualização da teoria com a prática e a relação com o mundo do trabalho é importante nas aulas de graduação. São estudantes do primeiro semestre, estão começando a ter conhecimentos iniciais sobre programação e as possibilidades da área. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Eu não posso ensinar o aluno a ser criativo, se não consigo ser criativa, a gente tem que mostrar para o aluno que ser proativo, ser inovador são coisas que é importante na profissão. Acho que essas são habilidades que um professor tem que ter. Cabe dentro do meu papel de professora proporcionar situações de sala de aula que eu posso mostrar isso para eles. (P2SI)

O professor também ensina, mas também aprende e pode se aperfeiçoar ainda mais. (ESI6)

A resolução de problemas contextualiza uma situação real com o conteúdo da aula, dando sentido e significado ao conteúdo que os estudantes estão estudando. Permite a proximidade com a realidade e potencializa o engajamento dos estudantes, para que “saem da zona de conforto”, sendo protagonistas de suas aprendizagens. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Evidenciamos que, por meio de estratégias de ensino como resolução de problemas, estudos de casos, projetos, sala de aula invertida, gamificação, entre outros, que as professoras utilizavam a teoria na sala de aula e faziam contextualizações com a prática e com situações vivenciadas nas pesquisas que realizam na universidade, nas experiências do mundo do trabalho e na utilização de recursos como textos, desenhos, ilustrações, fotos, vídeos, ações para demonstrar na prática, os conteúdos. Com as metodologias ativas, que visavam análise, estudo, investigação e descoberta, os estudantes precisavam encontrar soluções, para resolver um problema de maneira individual e/ou colaborativa. “Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação” (BERBEL, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva, a ação docente era para contextualizar o conteúdo ao estudante, no sentido de que o saber possa ser ensinado de uma forma menos complexa e mais simples. Na transposição didática, as professoras utilizavam estratégias pedagógicas, para que os acadêmicos pudessem consolidar as relações entre a teoria e a prática. Aprendemos quando vivenciamos, estabelecemos vínculos e relacionamos ao contexto, para então dar significado e um sentido a essa aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Nas falas dos sujeitos da investigação, percebemos convergências em termos conceituais/empíricos, tanto nas professoras, quanto nos estudantes:

A professora iniciou a aula, com um exercício no quadro para que os estudantes façam a resolução do problema, com base em um código e questionou-os sobre o conteúdo “vetores”. Após, ela explicou com material concreto com sucatas, caixinhas de ovos, sendo uma representação de vetores. Muito interessante, pois os estudantes conseguiram visualizar o todo, com o material concreto, foi mais fácil compreensão do que são vetores na programação. (Diário da pesquisadora - OBCC)

A professora trouxe um exemplo concreto de um objeto para contextualizar o conteúdo que estão estudando na disciplina. Era uma bola grande de isopor representando um objeto, dentro da bola tinham bolinhas menores com informações. Os estudantes ficaram surpresos com o material apresentado pela professora e a partir dele, conseguiram compreender melhor o conteúdo, pois antes mesmo com os esquemas no quadro, o conteúdo parecia mais superficial, mas com o material concreto foi mais demonstrativo para os estudantes. Após, a explicação da

professora, o material foi passado para que os estudantes pudessem manuseá-lo. (Diário da pesquisadora - OBCC)

As aulas da professora são bem didáticas, explica muito bem, faz um monte de exercícios em aula, que ajudam bastante. Ela explica bastante, tira dúvidas e ainda fica esclarecendo dúvidas no final da aula (ECC2)

As estratégias foram: o tópico, o tema do projeto, a ação de trazer uma convidada para conversar com os alunos, porque o tópico do projeto comoveu a turma, a Alessandra foi a cliente real para o desenvolvimento do software direcionado, para a deficiência visual que os alunos tinham que criar e o fato de eu ter dado espaço para eles falarem, se expressarem, dado oportunidade deles ditarem o tom do projeto. (P2SI).

A criação de um aplicativo em aula, contemplou a teoria que estavam estudando, com a prática na elaboração de um produto para um cliente, ou seja, foi uma atividade envolvendo teoria e prática, aproximação do mundo do trabalho e da futura profissão, no qual os estudantes vão ter muitas demandas de clientes para criação de software. Achei sensacional, o exemplo prático para os estudantes, elaborando um projeto para resolução do problema, usando os passos do design thinking, foi possível o “aprender fazendo”, com a criação do produto. (Diário da pesquisadora - OBSI)

As estratégias de ensino utilizadas foram muito boas, a professora usou exemplos reais, apresentou um aplicativo para marcar jogos de futebol, um contexto real. O exemplo de aplicativo da pizzaria, os requisitos para criar um software, também foi muito bom para a gente ver a relação com o mundo do trabalho, ver o que da disciplina usaríamos na profissão. (ES18)

Assim, identificamos que as professoras tinham o conhecimento da teoria e da prática e que as estratégias pedagógicas permitiam que os estudantes pudessem compreender a teoria, por meio dos conteúdos e a prática com vivências e experiências de aprendizagem, com situações reais para a construção do conhecimento. “El estudiante aprende más y mejor cuando se le cede el protagonismo y se le acerca al conocimiento de forma experiencial, con sentido y contextualizado o vinculado fuertemente con el entorno⁴⁶” (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 46). Essa conexão se fortalece, quando os estudantes aprendem na universidade e conseguem estabelecer relações com o meio em que vivem, com o trabalho na empresa como estagiários, como integrantes de grupo de pesquisa, entre outros, quando tenham oportunidade de compreender a prática, o aprender fazendo.

Os conhecimentos específicos, teóricos e práticos, são expressos nas ações docentes e repercutem na forma como as professoras transpõem seus conhecimentos aos acadêmicos. Essa articulação que está prevista na matriz

⁴⁶ “O estudante aprende mais e melhor quando atua com protagonismo e com o conhecimento de forma experiencial, significativa e contextualizada, fortemente ligada ao meio em que vive”. (BEGOÑA GROS; MIQUEL MARTÍNEZ, 2020, p. 46, tradução nossa).

curricular dos cursos de graduação é de suma relevância para a formação dos estudantes, deixando-os mais próximos do contexto social, para que possam atribuir sentido e significado à própria aprendizagem. Literalmente, os integrantes da pesquisa assim se expressam:

Na realidade as pessoas descobrem, que muita gente sempre utilizou metodologia ativa e a tecnologia, é claro, veio ao nosso encontro, com uma série de ferramentas e oportunidades que permitem acentuar esse protagonismo. (P1CC)

As aulas da professora são bem didáticas, explica muito bem, faz um monte de exercícios em aula, que ajudam bastante. Ela explica bastante, tira dúvidas e ainda fica esclarecendo dúvidas no final da aula (ECC2)

O tipo de estratégias, de exercícios, das coisas que eu provoço, quero que os alunos se deem conta, como é que a cabeça deles opera e isso é para vida, a pessoa precisa ter confiança no seu estímulo. (P1CC)

O trabalho em grupo ajudou bastante para rever alguns conceitos, a professora explicou muito bem o entendimento de determinadas etapas, dos processos de engenharia de software e cada estudante compreende de uma maneira. (ESI6)

Admiro a didática dela, é clara nas explicações, nos exemplos, exercícios consegue simplificar o conteúdo e cobra na avaliação o que ensina nas aulas. (ECC1)

Na continuidade das reflexões sobre os excertos destacados, ressaltamos que o vocábulo “didática” foi amplamente utilizado pelos estudantes, enquanto as professoras utilizam mais a palavra “estratégias”, o que não surpreende. Cada segmento do estudo evidencia a comunidade linguística, na qual se inclui (VITÓRIA, 2018). A propósito disso, cabe dizer que, o entendimento dos discentes e dos docentes, evidencia apropriação e/ou aproximações adequadas ao que as nomenclaturas significam na área de Educação.

Nesse sentido, a docência universitária envolve estratégias pedagógicas, na busca de promover a aprendizagem do estudante. Essa discussão integra a pertinência e significância da seleção e organização dos conteúdos, o que envolve a validade e consistência, a aplicabilidade e adequação ao contexto e ao tempo da aula a ser ministrada. De acordo com Cunha (2018, p. 9): “é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em um contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal”. A esse respeito, destacamos a importância de diversificar a metodologia de ensino, o que pressupõe dinâmicas variadas e alinhadas com os tempos e os espaços do

estudante. Referimo-nos aos processos de ensino e de aprendizagem, no viés teórico e prático a ser analisado na próxima subcategoria.

6.3.2 Processos de ensino e de aprendizagem

Ao argumentarmos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, propomos uma reflexão que avance para novos entendimentos, além de expormos questões que tangenciam o foco desta subcategoria, como forma de aprofundar os conceitos e princípios que circundam a temática. Nesta perspectiva, a aprendizagem envolve o sujeito em sua totalidade, é holística e integrada com o ambiente sociocultural (VYGOTSKY, 1984). Quando ocorre aprendizagem há um movimento implícito e explícito do conhecimento do ser humano e que acontece, mediante alguma condição. Desse modo, destacamos que os processos de ensino e de aprendizagem envolvem tanto o professor, quanto o estudante.

O modo como o trabalho pedagógico do professor é organizado, desde o seu espaço, a abertura para dialogar com os estudantes, a forma como recebe as dúvidas, os questionamentos e como conduz sua prática pedagógica influencia os processos de ensino e de aprendizagem. Para Freire (1980), a relação dialógica entre ambos é um dos instrumentos metodológicos da educação, é processo de humanização e emancipação. A interação é condição ontológica de sujeitos inacabados, assumindo-se como autores de si e da história com a qual vão se constituindo. Para Vygotsky (1984), a interação ocorre em um contexto de ação, a sala de aula, em que o conhecimento é construído, por meio da interação entre o professor e o estudante, no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o estudante está e o seu nível potencial para aprender.

O processo de aprendizagem ocorre na interação, podendo ser impulsionado no ambiente sociocultural e na sala de aula, quando o professor considera os conhecimentos prévios do estudante e possibilita que ele seja o protagonista de suas aprendizagens. Segundo Vygotsky (1984), o sujeito é ativo, quando age sobre o meio. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha intencionalidade educativa, para a aprendizagem baseada na interação, em trocas dialógicas, no compartilhamento de saberes e na mediação, para a construção de novos conhecimentos.

Para Freire (1980, p. 83), o diálogo é “uma necessidade existencial” e a escuta dos estudantes, é um dos alicerces para que o professor dê continuidade em seu trabalho. Corroborando esta perspectiva, os estudos de Zabalza (2004) destacam a importância da ação orientadora do professor, em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes. E é este o compromisso do professor com os processos de ensinar e de aprender, mostrar meios, caminhos, possibilidades e estratégias, para que o estudante possa construir o seu conhecimento. Como diz Pozo (2002) a aprendizagem anda junto com as representações e estas significam (trans)formações. Nesta direção, Veiga (2006) complementa que os estudantes interagem entre si, aprendem a ensinar uns com os outros e o professor interage com os estudantes e com seus pares. Desse modo, destacamos excertos que ilustram as percepções dos participantes do estudo sobre os processos de ensino e de aprendizagem:

Ensino e aprendizagem são dois processos imbricados, um no outro nessa relação. Para mim, a gente tem que começar com a seguinte pergunta: Como é que uma pessoa aprende? O que eu acredito que facilita? Como que uma pessoa aprende? O que eu posso fazer para ajudar uma pessoa a aprender? O que eu acredito em aprendizagem? (P1CC)

Acredito que o ensino para uma pessoa é conseguir mesclar a vida real, a vida prática, com o que ela aprende na universidade e com o que aprende na vida, as experiências dela. (ES16)

Eu consigo expressar o que eu sinto, que deve ser um processo de ensino e de aprendizagem, que é um conjunto, não existe só um ou o outro, é o processo de fazer um ser humano crescer no seu entendimento, no ensino universitário, fazer ele desenvolver seu senso de perfil e de caráter profissional, que envolve discussão de conteúdo, de atitude, de aplicação e habilidades diversas. (P2SI)

A professora tem muita experiência e o modo como desenvolve a ação pedagógica é atrativa, desperta o interesse em aprender. É impressionante! Um dos diferenciais é a quantidade de exemplos do mundo do trabalho e a aproximação com futura atuação profissional dos acadêmicos. Ao final da aula, pergunta aos estudantes: “o que aprendemos hoje”? Ao questioná-los, é possível identificar o que eles entenderam e o que precisará explicar novamente, de uma forma diferente. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Uma aprendizagem que tive com a disciplina, foi que a professora encoraja pegar os conhecimentos e levar para a tua vida. (ECC3)

Na aula, a professora foi exemplificando situações-problemas do cotidiano da profissão e os estudantes precisaram pensar em estratégias para resolvê-las, considerando os elementos chaves para elaboração do sistema. Os exemplos práticos das experiências em empresa da professora ajudam na compreensão da teoria, do conteúdo em si e enriquece o ensino, aproximando a realidade aos estudantes. Os acadêmicos demonstram interesse e curiosidade, quando ela menciona

*esses exemplos, desejando aprender e entender na prática a teoria.
(Diário da pesquisadora - OBSI)*

Tais evidências nos fazem refletir sobre os processos de ensinar e de aprender, como um exercício contínuo de desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades. Vygotsky (1984) destaca a importância das interações sociais e enfatiza a mediação e a internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem. Para o autor, é a partir da interação social que as pessoas constroem e reconstroem os conhecimentos. Aprender e ensinar não se constituem processos solitários, mas são processos sociais que ocorrem na interação consigo, com o outro e com o contexto. Para o mesmo teórico russo (1984) o sujeito precisa ser entendido como um ser não apenas ativo, mas interativo, que constrói conhecimentos e se constitui, a partir de relações intra e interpessoais estabelecidas ao longo da vida.

Os estudos de Marx, sobre a teoria da atividade e de Vygotsky nos fazem refletir sobre o sujeito. Considerando que Leontiev (1984) aprofundou o conceito apresentando a atividade como um “processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2001, p. 68). Desse modo, toda atividade resulta de um motivo que impulsiona, assim podemos considerar o aprender, como o desenvolvimento da própria atividade, a ação e a interação do estudante. Com base nessa teoria do autor, Moura *et al.* (2010) denominou a atividade orientadora de ensino, para problematizar o trabalho docente. Para o autor (2010) a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, exigindo de ambos o envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, como sujeitos em constante atividade.

Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. (MOURA *et al.*, 2010, p. 94)

Nesta perspectiva, o professor e os estudantes, ambos têm responsabilidade com os processos de ensino e de aprendizagem. O ensinar consiste no direcionamento, que é desenvolvido em um contexto determinado, com conteúdos específicos e com um grupo de estudantes (ZABALZA, 2004). Desse modo, ilustramos mais sobre o ensino e a aprendizagem, com os excertos:

Eu aprendo com as estratégias e sou a pessoa que mais ganha no semestre, porque não tenho dúvida que a cada semestre, quem aumenta consideravelmente a bagagem sou eu. Porque no momento que dou espaços, fico observando, aprendo muito e quando chega no próximo semestre, refino meus exercícios para gerar novas possibilidades. (P1CC)

A professora iniciou a aula com exercícios sobre o que estão aprendendo e mencionou: “não tenham medo de errar, vocês estão na universidade para aprender”. “Sei que durante o tempo de escola vocês foram condicionados a não errar, mas aqui o erro é permitido, é construtivo”. Ela demonstra para os estudantes que estão em um processo de aprendizagem, que o erro faz parte. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Eu acredito na abordagem da neurociência, acredito que o cérebro tem plasticidade, que enquanto se está vivo se aprende, que são as conexões que a gente estabelece, que dá o potencial para a gente resolver problemas. (P1CC)

Então tu vais aprendendo o conteúdo, como forma do projeto, os alunos engajados nos conteúdos que precisam ao desenvolver o projeto e tu vais desenvolvendo as soft skills, as habilidades e as competências. (P2SI)

Fala da professora: “A universidade é o lugar para aprender, para errar e acertar”. Ao observar a professora, percebi o quanto faz perguntas aos estudantes para que participem da aula e sejam protagonistas. (Diário da pesquisadora - OBCC)

A primeira coisa que eu acho que é importante que seja estabelecida com os alunos é a explicação da dinâmica da disciplina. (P2SI)

Os estudantes fizeram exercícios e a professora foi auxiliando-os, para acompanhar como estavam resolvendo-os. Foi um momento para esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de saberes entre os colegas e a professora. Na tarefa, os estudantes estavam engajados na resolução, sendo um trabalho colaborativo em grupo. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Fala da professora: “Na disciplina, olhamos uma situação do mundo real e criamos um programa para resolvê-la, pensando em estratégias e possibilidades”. A aula dinâmica despertou o interesse dos estudantes. Observei eles trabalhando em grupo, envolvidos e pensando em estratégias para a resolução de problemas. (Diário da pesquisadora - OBCC)

As evidências de que as professoras atuam como mediadoras, entre o estudante e o conhecimento são recorrentes e, provavelmente isso se deva à adesão, no projeto educativo que subsidia a Instituição. Cabe destacar que, quando se trata de enfatizar metodologias que favoreçam mais amplamente as capacidades cognitivas, sociais e psicoafetivas, isso implica necessariamente deter o olhar sobre um ensino que desenvolva competências que tornem os espaços e tempos universitários em experiências ativas de aprendizagem.

Significa dizer que o espectro, sobre o qual se assenta o trabalho docente na universidade é amplo e complexo, no qual exige dos professores sentidos e

significados nas metodologias, no cotidiano pedagógico e preparo prévio de procedimentos de ensino. E esse processo é possível quando aprofundamos as relações com a pesquisa, com o contexto e a realidade. “Com a mediação, podemos superar o egocentrismo, ensinamos a buscar significados a partir de uma aprendizagem adaptada, coerente com seu saber, sua capacidade e suas possibilidades de aplicação” (TÉBAR, 2011, p. 96).

O encontro com o conhecimento transforma ao estudante e tal processo deve ser atendido pelo docente, para manter uma dinâmica ascendente na complexidade dos conteúdos, das competências e das habilidades que o estudante vai desenvolvendo. Perrenoud (1999, p. 16) salienta que “[...] a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação situados.” Entendendo que os conhecimentos relacionados à teoria e prática, ao saber individual e aos saberes na coletividade podem ser consolidados, mediante as estratégias pedagógicas e as situações reais apresentadas por meio de problemas.

Cabe ao mediador investigar como ajudar os estudantes a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática (LIBÂNEO, 1998). Centrar a resolução de problemas na troca das experiências sociais e profissionais dos próprios estudantes permite a consolidação de aprendizagens e a valorização da atuação do estudante. Essa dinâmica dialógica permite que o acadêmico visualize o professor, como mediador facilitador deste processo, conforme ilustram os excertos:

Sou o facilitador, tenho que escolher sabiamente os exercícios que eu vou dar para provocar isso e tenho que ser coerente, tenho que valorizar, dá muito mais trabalho do que uma aula pasteurizada. (P1CC)

Fala da professora: “eu sou a facilitadora, que faz a mediação para a aprendizagem. Mas eu acredito muito no trabalho coletivo e colaborativo entre vocês estudantes”. Ela tem consciência do seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas. (Diário da pesquisadora - OBCC)

O professor é aquela pessoa que vai te guiar, saber quais são as coisas importantes que tens que focar, aprender e estudar. (ECC5)

Então hoje, um professor está quase assumindo um papel de um coach, de facilitador, ele vai te direcionar não talvez não só para profissão, mas para a vida, porque o aluno está chegando sem isso e eu enxergo assim hoje. (P2SI)

Mas para mim a diferença é o aluno tomar a consciência da responsabilidade que ele tem na sua aprendizagem, o aluno tem que entender que eu sou um agente facilitador para ele aprender, mas a decisão é dele. Então, é mais uma questão de comportamento, de postura, diante do papel do aluno. (P1CC)

Durante a atividade, a professora foi acompanhando os grupos, fazendo a mediação nos processos de ensino e de aprendizagem para a construção de novos conhecimentos. Ela foi esclarecendo as dúvidas que os estudantes tinham para a resolução de problemas, dando sugestões e compartilhando seus saberes. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Eles têm que aprender que a partir do momento em que eles estiveram informados, o aprendizado deles é muito melhor, aprendizagem é um processo, e possui como principal característica a inserção estudante como agente principal, responsável pela sua aprendizagem e comprometendo-se com seu aprendizado. (P2SI)

A professora acompanhou cada grupo para verificar como estavam desenvolvendo o produto, o que já tinham construído e o que ainda precisavam concluir. Essa mediação que ela faz no processo de ensino, permite que a aprendizagem seja consolidada, pois não fala a resposta de como fazer a resolução do problema, mas instiga o pensamento e o protagonismo dos estudantes. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Essas percepções revelam a tessitura dos processos de ensinar e de aprender, permitindo analisar a dinâmica da aula universitária, a coreografia didática das professoras e o ambiente de aprendizagem, que é organizado de modo estratégico para que os estudantes sejam os protagonistas do próprio processo. Nesse cenário, as professoras observam, orientam, facilitam, regulam, intervêm para a construção de aprendizagem. Segundo Zabalza (2009, p. 76), na coreografia o professor deve: “organizar um processo complexo de oportunidades diferenciadas de aprendizagem profunda e acompanhar o itinerário pessoal que cada um dos estudantes segue nesse processo”. Nesse sentido, a ação docente consiste em auxiliar, em orientar, acompanhar os estudantes, como aprendem e quais as dificuldades encontradas para reflexão da prática pedagógica.

O ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática (FREIRE, 1996). Entende-se que, para fazer com que os professores sejam sujeitos que refletem sobre seu trabalho pedagógico não basta apenas apontar a necessidade da reflexão docente, se não há espaço em sua formação continuada para esse fim. Para Contreras (2002, p. 108) “esta reflexão na ação profissional não é necessariamente algo pontual e rápido. Estaria, mais precisamente, em relação com os limites de tempo que a própria prática impõe”. Diante da realidade de inúmeras demandas que se tem no cotidiano docente, torna-se imprescindível um tempo para reflexão, do contrário fica a prática pela prática. O envolvimento do

professor em seu trabalho no cotidiano universitário não permite muitas vezes que possa refletir sobre sua ação docente.

Entretanto, compreendemos que uma possibilidade de repensar sua prática é realizando registros daquilo que aconteceu no decorrer da sua aula. Conforme Zabalza (2004, p. 11), os diários de aula servem “como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação” e em seguida ainda afirma que “esse é o itinerário que muitos professores são capazes de seguir por meio da atividade narrativa e reflexiva que os diários proporcionam”. Conforme o autor, os diários de aula consistem em registros que o professor realiza, narrando, anotando o que aconteceu em sala de aula. Esses registros, não têm uma rigidez ou um período predeterminado para serem feitos. Cada professor escreve, de acordo com o que julga importante registrar e ele é quem estabelece a periodicidade do registro. Não há também, uma forma ou um modelo para realizar essa escrita.

Nesses registros, são relatados os sentimentos em relação a ele mesmo diante do vivido e em relação aos estudantes e à prática da sala de aula. Por isso, na perspectiva de Zabalza (2004, p. 17) “os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Reforçamos a possibilidade da escrita docente no intuito de efetivamente contribuir, para a reflexão e aprimoramento pedagógico. Assim, refletir representa um processo de construção que deve ser instituído na atuação docente, seguida de registros escritos, a fim de voltar a esta escrita tantas vezes quantas forem necessárias, objetivando melhorias e qualificação da prática pedagógica.

A professora tem um diário digital, como uma forma de registro das aulas. Ela registra tudo sobre as aulas, conteúdo de cada aula, a dinâmica e quais as perguntas que os estudantes fizeram para ela, porque nas aulas ela retomava essas perguntas para compreensão dos estudantes e valoriza quem faz as perguntas falando: “ótima pergunta”, belíssima questão perguntada”, lembram da pergunta do Rafael?...incentivando que os demais também participem. Como passei a observar nas aulas que ela lembrava das perguntas e quais os estudantes que tinham feito as mesmas, fiquei pensando como ela lembra disso. Então, ela contou para a turma sobre o diário digital e achei sensacional. Assim, a cada dia ela tem o registro para dar sequência as próximas aulas e para reflexão sobre as práticas pedagógicas. (Diário da pesquisadora - OBCP)

Neste sentido, a utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão contribui expressivamente para o professor contemplar seu trabalho, sobre

diferentes perspectivas, servindo de fio condutor para o registro das práticas desenvolvidas, e avaliando o próprio desempenho profissional numa perspectiva de fomento às dimensões pedagógicas necessárias ao que entendemos por boas práticas de ensino. Ao recorrer às anotações de seu diário de aula o professor tem a possibilidade de refletir em três momentos distintos: “antes, durante e depois da ação”. Zeichner (1993, p. 18) argumenta que “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca por soluções lógicas e racionais para problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão [...]”. Não se trata, portanto, de um mero conjunto de técnicas que possa ser repassado aos professores. Todavia, esta reflexão necessita resultar em ação.

A reflexão, por assim dizer, ocupa um lugar de promotora da conscientização, desencadeando possíveis ações. Compartilha com esta linha interpretativa, Schön (1997) ao enfatizar que o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio do fazer, embasando-se nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. Para o autor (1997), o conhecimento na ação está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e surge na ação. Sob esta perspectiva, os apontamentos registrados nos diários de aula foram alicerces para compreensões sobre a atuação do professor e o planejamento e (re)planejamento das estratégias pedagógicas, sendo possível afirmar que tais (re)adequações representam um recurso precursor para ações docentes mais elaboradas e condizentes com as necessidades contemporâneas.

Bolzan (2009) argumenta ao refletir, o professor passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá propor e organizar. Para Tardif (2013, p. 561), “a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática, na qual devemos pensar, problematizar, objetivar, criticar, melhorar”. Desse modo, destacamos uso das tecnologias digitais pelas professoras para tornar os processos de ensino e de aprendizagem significativos e atrativos, com atividades presenciais e híbridas, em que os estudantes realizavam leituras, pesquisas, trabalhos em grupo, resolviam problemas reais e proporcionando novas descobertas. De acordo com Moran (2015, p. 28):

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não) de metodologias, com

desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades de sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais.

Isso se efetivou, por meio das tecnologias de informação e comunicação, em que as professoras e os estudantes realizavam a interação via o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), Moodle, no qual, também se utilizava para disponibilizar materiais variados da disciplina, como textos, vídeos, exercícios, situações-problemas da futura profissão, para estabelecer relações dialógicas entre os pares e compartilhar seus conhecimentos, por meio de fóruns sobre os conteúdos estudados. “O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (MORAN, 2015, p.52).

Nesse sentido, o ensino híbrido, possibilitou a interação entre os estudantes e as professoras, a construção do conhecimento, a aprendizagem colaborativa, o trabalho em grupo e a utilização das tecnologias digitais para os processos de ensino e de aprendizagem na universidade e em casa. O ensino híbrido, com as metodologias ativas, integra experiências pedagógicas que favorecem a autonomia e a participação do estudante no seu processo de desenvolvimento acadêmico (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). A autonomia e o protagonismo estudantil são suma importância para o desenvolvimento de sujeitos autores da sua própria história e que possam fazer a diferença na vida das pessoas por onde passam, precisamos de excelentes profissionais, mas que sejam pessoas de excelência.

O uso do celular é permitido, as professoras entendem a importância do mesmo, para a construção do conhecimento. A utilização de diversas ferramentas digitais como aplicativos, slack que possibilitam o envio e a troca de mensagens de texto, de voz, de vídeos e de documentos, jogos para gamificação, como kahoot entre outros. Para Kapp (2012), a gamificação é para engajar, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas. Nesse sentido, as diferentes estratégias pedagógicas contribuem para a aprendizagem ativa, conforme ilustram os excertos:

Na aula tinham muitos exercícios gamificados, o que ajudava para me envolver com o conteúdo. (ECC1)

Aula de revisão do conteúdo com o aplicativo Kahoot com o uso de dispositivo móvel, o celular. A professora elaborou questões com tempo para os estudantes responderem, dependendo do nível de complexidade da questão. Para resolvê-las, os estudantes precisaram pensar, calcular e buscar estratégias para a resolução do problema. Conforme os estudantes marcavam a resposta, aparecia na tela a classificação de quem respondeu mais rapidamente as questões. Percebi os estudantes engajados, interessados, foi uma aula atrativa que potencializou a aprendizagem colaborativa e o aprender jogando. (Diário da pesquisadora - OBCC)

A professora fazia aula de revisão retomando todo conteúdo, usando aplicativos o kahoot, atividades diferentes nas aulas para revisar os conteúdos da prova. (ECC2)

A professora permite usar o celular e utiliza aplicativos nas aulas, isso é banal não permitir hoje em dia na sala, e como ela fala que na vida real tu podes usar o celular, então por mais que não seja uma inovação é uma coisa bem diferente que ela faz. (ECC3)

Acho importante, manter eles a par e retomar a aula anterior e do que terá na aula. Hoje a aula é sobre tal conteúdo e esse conteúdo em relação ao todo, um mapeamento do progresso, do conteúdo, para que a gente possa se situar e mencionar que o conteúdo está no moodle e no aplicativo. (P2SI)

No aplicativo slack, a professora nos enviava alguns materiais de estudo e as fotos das atividades das aulas, após os trabalhos em grupo. (ES16)

A professora solicitou o acesso ao site blockly games, que é de jogos em java script, criado utilizando o método java. Foi disponibilizado tempo para eles jogarem, pois os jogos têm níveis, do mais fácil ao mais difícil, desafiando os mesmos. Ao concluir o jogo, no final aparecia o método com o código. Isso incentivou a criatividade dos estudantes, pois perceberam que podem criar jogos. A gamificação foi utilizada relacionada com o conteúdo que estão estudando. (Diário da pesquisadora - OBCC)

É a adaptação do ensino a realidade atual, que constantes e aceleradas mudanças e o ensino também tem que mudar. Tem que trabalhar essa questão de usar mais mídias em aula, o computador. (ECC5)

Percebi os estudantes envolvidos, engajados e desafiados com os jogos. Estavam se ajudando, compartilhando estratégias e ideias para avançar os níveis dos jogos. Foi uma aula significativa quando os estudantes perceberam que o conteúdo que estavam estudando era de jogos, conseguiram aliar a teoria com a prática. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Como podemos constatar nas falas dos sujeitos, a utilização das tecnologias digitais está presente nas práticas pedagógicas das professoras, assim como integradas ao cotidiano dos estudantes. Sobre isso, Valente (2014) ressalta a importância de utilizar diversas estratégias pedagógicas, para promover a aprendizagem ativa: o ensino baseado em pesquisa; em resolução de problemas; em projetos; em sala de aula invertida, em gamificação, para citar os mais utilizados no contexto investigado. Como consequência desse argumento, nos projetamos para os aspectos que subjazem as metodologias ativas, que induzem a

participação constante do acadêmico, discutindo e realizando tarefas, sejam elas individuais, em pares ou em grupos. Para cada método de trabalho, há uma intenção pedagógica, em que vale a pena insistir. No que diz respeito ao trabalho individual, destacamos que ele procura atender as particularidades, sendo um ensino personalizado para as diferenças individuais. Por isso, o trabalho proposto ao estudante é por meio de atividades diferenciadas e/ou estudos dirigidos predominando a ação do docente como orientador. No trabalho coletivo, há ênfase de trabalhos em grupos, em trios e em duplas.

Entendemos, com estas ressignificações, que vivemos um momento oportuno para repensar e (re)inventar outras possibilidades de práticas didático-pedagógicas, como uso das tecnologias digitais em rede, que vem nos desafiando a reconfigurar a educação, por meio da aprendizagem em rede, colaborativa, inspirada nas práticas da cibercultura. Nesse sentido, entende-se a aprendizagem e o ensino como processos contínuos, sistemáticos e organizados, sempre sujeitos a reformulações, adaptações e novas ações. Desse modo, o aprender a partir de metodologias ativas representa, além de um processo permanente de conflito cognitivo, uma atividade social, fortemente atrelada das interações com as professoras, com os estudantes e os pares.

É fato que aprimoramento constante de práticas pedagógicas, que atendam a anseios pessoais aliados às demandas de uma realidade em permanente mudança requer dos docentes um contínuo exercício de autoformação alcançado, por meio de leituras, atualização, grupos de estudo e pesquisa que promovam o alinhamento do professor com o entorno, em que atua. Tais características conferem o ensino como caráter dinâmico, permanente e ativo, favorecendo o permanente diálogo, entre teorias e práticas, princípio basilar das metodologias ativas. Assim sendo, avançar nestes enfrentamentos também significa trazer estes princípios e critérios para o interior das salas de aula, para as relações interpessoais e para os desafios propostos aos docentes contemporâneos.

6.3.3 Sala de aula e relações interpessoais

Entendemos que a sala de aula se consubstancia no estabelecimento de relações interpessoais e nos desafios docentes, com que se deparam os professores no exercício da rotina acadêmica. Há outros elementos tão importantes

quanto estes, entretanto vale lembrar que esta seção se dedicará especificamente à triangulação entre sala de aula, relações interpessoais e desafios docentes. Assim sendo, destacamos que a divisões dos três enfoques é meramente didática, uma vez que o entrelaçamento entre eles se dá na própria dinâmica da sala de aula. Exemplo disso é considerarmos que ministrar classes representa estabelecer relações de diversas naturezas, além de lidar com os fatores imponderáveis e impossíveis de serem previstos, quando planejamos nossas aulas.

Desta maneira, podemos dizer que o trabalho de preparação das aulas poderia ser entendido, como um roteiro minucioso que nos favorece na organização, execução e avaliação das atividades. Mesmo assim, com a previsão de recursos e materiais, de conteúdo a ser ministrado, de preparação do ambiente físico/virtual estamos sujeitos a variáveis que escapam de nosso controle: a motivação de todos os estudantes, o engajamento discente nas atividades propostas pelo docente, a assimetria de saberes entre os estudantes de uma mesma turma, a empatia que precisa se estabelecer entre os integrantes desta comunidade, chamada sala de aula.

A comunidade que ali se forma é pequena face à estrutura maior dentro da qual se insere, entretanto, em termos de complexidade, são inúmeros os desafios que cercam este tempo e espaço que configura o cenário de ensino e de aprendizagem. Para Bacich e Moran (2018, p.3), “a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e ambientes ricos em oportunidades”. No desdobramento destas questões, trazemos para a discussão as mudanças paradigmáticas que cercam os primeiros 20 anos do século XXI e, de forma especial, o ano em curso, que trouxe consigo uma situação de pandemia, necessitando mudanças no ensino formal e o professor precisou se reinventar - desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Desta maneira, em meio às incertezas constantes que o mundo atravessa com esta realidade pandêmica, as instituições tentam novas organizações administrativas e didático-pedagógicas, buscando realizar da melhor forma os processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, já não se trata somente de refletir sobre os desafios que cercam a docência em pleno século XXI, mas de agregar a estas discussões as formas de regulação de nossos sistemas de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia. Diante disso, problematizamos que as universidades precisam projetar espaços de aprendizagem que permitam o

presencial ou virtual, favorecer as relações interpessoais, o exercício da docência e a mediação pedagógica de tal forma que, em qualquer das modalidades, se contribua para o diálogo entre os pares, os estudantes e os professores e, para a participação ativa nas aulas e para além delas.

Segundo Maturana (1993), educar é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que, juntos, possamos fluir no conviver e no aprender. Mais que nunca, as palavras do autor são importantes, uma vez que a socialização e a construção de conhecimentos deverão se dar cada vez mais em ambientes híbridos, diferentes das habituais salas de aula convencionais. Esta “nova realidade” coloca em destaque a importância de (re)organizar as aulas, elegendo metodologias que estimulem a autonomia do estudante e a participação do professor como mediador nestes ambientes de ensino formal.

A propósito disso, de acordo com Attard *et al.* (2010), a metodologia centrada na aprendizagem requer flexibilidade dos espaços, não somente da sala de aula, mas da instituição de ensino, para a incorporação de metodologias ativas para a formação de pessoas e o desenvolvimento de competências profissionais. Os autores Cortelazzo *et al.* (2018) destacam alguns elementos que podem garantir a eficácia desses espaços, tais como: conforto e atração, estética, acessibilidade, mobilidade, segurança e sustentabilidade. São aspectos que podem ser considerados pelas universidades, quando são pensados e projetados os ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, os espaços devem ser pensados para o bem-estar dos estudantes, permitindo estar em um ambiente agradável, com um clima propício para a motivação e para o engajamento nos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Vitória *et al.* (2018, p. 265):

Cabe lembrar, ainda, que os espaços acadêmicos devem ser pensados para acolher o estudante, pois não faz muito sentido dar demasiada atenção à dimensão cognitiva se o estudante não se encontrar mobilizado afetivamente com o ambiente acadêmico, ou seja, se os espaços acadêmicos lhe forem totalmente indiferentes e/ ou pouco aconchegantes.

Com base nos autores, esse acolhimento é essencial nos espaços de aprendizagem, permitindo que os acadêmicos tenham o sentimento de pertencimento a essa universidade, sabendo que nesse lugar de/para formação se constroem laços de afetividade, de amizade, de parceria e de apoio com os pares. A estes posicionamentos agregamos outras questões já incorporadas no cotidiano docente. São elas: as funcionalidades da sala de aula para atender a modelos

presenciais e virtuais; as alternativas pedagógicas para instituições que não possuem recursos mais elaborados para atendimento às aulas remotas; a manutenção do engajamento estudantil, mesmo contando com tantos desafios e demandas.

Assim sendo, o momento é de refletir sobre novos paradigmas e sobre a manutenção de alguns critérios que já eram postos em prática mesmo antes da pandemia. Com o estudo, identificamos que os estudantes preferem estar em um ambiente que é projetado para a interação e de trabalharem em grupos, tendo aproximação com os colegas e fortalecendo as relações interpessoais seja na sala de aula presencial, seja na sala de aula virtual, conforme mencionam nos excertos:

Para mim é importante um espaço diferenciado, foi muito legal as aulas naquela sala, principalmente porque é um lugar com um “alto astral”, com mesas para sentar-se em grupos todas as aulas. Acho importante, ter um espaço que te proporciona interação e criatividade. (ES17)

O ambiente tem impacto no ensino, gostava das aulas naquela sala, até uma vez estava conversando com nossos colegas, que basicamente tudo desde a faculdade, onde a gente quer trabalhar, é o ambiente em que tu está. (ES19)

O fato de estar naquela sala ajudou para os estudantes poderem trabalhar em grupo, também ajudou, a estrutura física, eles gostam daquele tipo de sala. (P2SI)

Na disciplina fomos em um ambiente diferenciado, gostei de ter aula em espaço diferente, com mesas para sentar, trabalhar em grupo e quadros móveis para anotações. (ECC1)

Na disciplina tinha um ambiente mais receptivo e era diferenciado. Eu acho que a escolha foi uma postura da professora e que me engajou. (ES16)

É Lévy, o espaço não determina, mas condiciona, tu tens que saber usar, para compartilhar. (P1CC)

Tivemos aula no prédio novo, foi bem legal, porque a sala de aula diferente, influência no ensino e na aprendizagem. (ECC3)

É muito válido a universidade pensar em salas diferentes para aulas, para aprender, esses tipos de espaços possibilitam mais para os estudantes que aprendem de maneiras diferentes. Nas salas foi possível pegar canetões e escrever nos vidros, nas lousas móveis fazer anotações, essas alternativas são válidas para a aprendizagem. (ES110)

A universidade fez um grande progresso nessa questão de inovação, criaram ambientes mais acolhedores, que o aluno se sente bem-vindo. (ECC4)

Com as metodologias ativas na proposta pedagógica da universidade investigada, os espaços interativos visam uma mudança na cultura de

aprendizagem e conseqüentemente na dinâmica das aulas, uma vez que a instituição e os docentes adotam princípios norteadores presentes no PPI, para os processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, as dinâmicas incluem atividades, de cunho colaborativo, de compartilhamento de dúvidas, de trocas e construção de conhecimentos, aprendizagem com os pares, em ambientes cujo trabalho em grupo “corroborar essa perspectiva da necessidade de rever os espaços de aprendizagem” (BACICH; MORAN, 2018, p. 83).

A contribuição advinda do investimento em relações interpessoais e intrapessoais se projeta na relação dos sujeitos com a própria sociedade. Equivale a dizer que a aceitação do outro que têm diferentes histórias de vida, ideias, percepções de mundo, de sociedade, classe social, cultura, valores e objetivos, abre espaço para um convívio fraterno, solidário, em que o respeito e a resolução dos conflitos passam a figurar como critérios de civilidade e convivência solidária. Nessa interação e diálogo, os sujeitos crescem e aprendem a conviver com as diferenças, o que para Freire (1996), consiste na dialogicidade, exigindo respeito e ética, na perspectiva de uma educação humanizadora.

Compreendemos que o acadêmico tem voz e vez em aula, questiona o professor e esclarece suas dúvidas, por meio de um diálogo que possibilita a afetividade entre os professores e os estudantes, aproximando os sujeitos num mesmo projeto educativo. Evidenciamos isso nos excertos das professoras, que mencionam o afeto, espaços e tempos para o diálogo, o clima na sala de aula, a importância da relação entre o professor e os estudantes como condição primordial do processo de aprendizagem:

Aprendizagem é afeto, e eu digo que docência é aprendizagem, logo à docência por transitoriedade é afeto. (P1CC)

A professora dessa disciplina tinha bastante empatia com a turma, ela era a que mais tinha dos demais professores do curso. (ECC4)

Eu não estou formando conteúdo, um profissional não é só aspectos técnicos, o profissional tem que ter conhecimentos técnicos, habilidades sociais e atitudes, estou formando pessoas. (P2SI)

A minha proximidade com os alunos, deu significância a disciplina, porque sou eu a responsável por dar significância a minha disciplina e não meu aluno. (P1CC)

Eu acho que a gente tem que ter uma empatia muito grande, enxergar o aluno, como um ser humano. (P2SI)

Percebia a empatia da professora, desde a chegada na sala até a saída, ela se importava com os estudantes e eles percebiam isso na relação professor x estudante. Pois, era visível o quanto gostava de ensinar e de aprender com eles. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Eu conheço cada um deles, pelo nome, eu sei quem são eu tenho obrigação de conhecer quem são meus alunos. E é isso que o professor tem que ter prestar atenção, eu não sou uma máquina que despeja conteúdo, sou uma pessoa que está ali orientando pessoas. (P1CC)

Sempre que tinha dúvida, eu perguntava na aula e nos trabalhos tentava resolver com o meu grupo antes, mas se a gente não conseguia resolver, nós falávamos com a professora perguntávamos na aula ou fora da aula. (ESI9)

A professora fez diversas perguntas aos estudantes sobre o conteúdo, no sentido de eles participarem da aula. A forma dela perguntar tem empatia, ela não é agressiva, ela faz uma pergunta para mobilizar os alunos a pensarem sobre, a refletir e então ousar a responder, porque não existe certo ou errado, estão na universidade para aprender e para compartilhar conhecimentos. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Tenho usado a primeira aula fazendo uma dinâmica de “quebra-gelo”, porque acho que é importante, estabelecer a relação aluno-professor, para que eles entendam que, estou ali para contribuir com a formação deles. (P2SI)

Consideramos que esses aspectos pedagógicos e essa postura docente são capazes de fazer a diferença nos atos de ensinar e aprender, compreendendo que o diálogo é um encontro (FREIRE, 1975), em que as relações e as interações estabelecidas entre estudantes/estudantes, professores/estudantes e professores/professores na instituição de ensino, podem ser promotoras de aprendizagens, quando são confrontadas as ideias e os conhecimentos prévios, permitindo a construção de novos conhecimentos com os pares. Corrobora Fróes Burnham (2000) ao afirmar que, o sentido da formação profissional, é a relação que se estabelece, nos espaços em que se materializa a Educação. Assim, os espaços de aprendizagem para a formação profissional, precisam permitir criatividade, desenvolvimento de competências, flexibilidade, imersão tecnológica, interdisciplinaridade e trabalho colaborativo (CORTELAZZO *et al.*, 2018).

A esse respeito, os dados coletados mostram a aula como um espaço caracterizado pelo diálogo e de trocas, em que diversas relações intervêm no processo de aprendizagem. “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a de ensinar, não de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47). A metodologia de ensino permite a construção do conhecimento, por meio da comunicação entre o

professor e os estudantes, dentro de um sistema de relações simultâneas. Como se espera, os estudantes são capazes de estabelecer vínculos afetivos, de responsabilidade, de solidariedade e de trocas com seus colegas, que resultam em elementos importantes para a aprendizagem.

A aula da professora é como se fosse uma conversa e quem está preocupado com a disciplina, tem interesse, recebe o retorno. (ECC1)

Quando surgiram as dúvidas, perguntava para a professora e às vezes para os colegas. (ESI8)

Eu acredito no diálogo, fui criada por pais assim e a minha dinda que te falei que foi uma influência, era muito assim, eu via nela nas relações profissionais e a Lucia também foi uma grande influência. (P2SI)

Nós estamos educando pessoas, logo há de se preservar o clima fraterno na aula, então a aula é para o aluno, a aula é do aluno, não do professor, isso é importante entender. (P1CC)

Hoje os alunos têm muito mais voz, participação e a gente questiona, quer saber o porquê daquilo ali. (ECC1)

Na aula, surgiram questionamentos interessantes dos estudantes, sobre o conteúdo e a professora foi valorizando-os, mencionando: “excelente questão”, “ótima pergunta”, e esclarecendo as dúvidas. A forma como ela recebe as dúvidas dos estudantes é surpreendente, pois desse modo os estudantes não sentem constrangimento. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Dessa forma, os estudantes identificam a aula como um diálogo, em que não há espaço para monólogos, e também um ambiente, no qual os sujeitos se enxergam como pessoas, como pares dentro de um movimento horizontal, em que são desenvolvidas as competências, as habilidades, os valores, as atitudes para a vida possibilitando, que os estudantes resolvam problemáticas de forma coletiva, sendo incentivados para o desenvolvimento da autonomia e da cognição. Esse nível de cooperação, diz respeito a cada um, é resultado de um diálogo que converte o momento didático em uma responsabilidade coletiva. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem, não é só um desafio, se não uma possibilidade de autodesenvolvimento, em que os professores deixam de “[...] representar uma autoridade para se tornarem orientadores e fontes de informação para as atividades de aprendizagem em grupo” (GONÇALVES, 2006, p. 54).

Ao longo das aulas observadas, percebemos as professoras como orientadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, realizando propostas e atividades dialógicas. Para Freire (1996), não há docência sem discência, ou seja, ambos estão envolvidos no ato de ensinar e de aprender. Na continuidade deste

pensamento, refletindo sobre os diários de aula, em que narramos as impressões e sensações sobre as práticas pedagógicas, foi possível aprender como as professoras da investigação desenvolvem o trabalho docente.

Para tanto, os princípios ditados por Zabalza (2004), nos auxiliaram de maneira expressiva. Para o teórico, escrever diários de aula exige também uma organização daquilo que se quer registrar. Pelo fato do registro exigir as percepções e os aspectos significativos sobre a docência dessas professoras, também foi necessário um distanciamento pessoal para a reflexão sobre a atuação docente, pelo simples fato do encantamento e da admiração do trabalho pedagógico desenvolvido e construído por tais professoras junto aos estudantes.

“Assim, refletir sobre metodologia ativa é trazer os elementos que a explicam, descrevem suas categorias ou elementos determinantes, tanto no fundamento quanto na prática docente (ANASTASIOU, 2014, p.19-20)”. Mais especificamente, foram registrados momentos, em que os acadêmicos foram motivados a perguntar, questionar o tempo todo e, em que era permitido tirar foto do quadro de giz, como um registro da aula. Dessa forma, o estudante podia estudar, acompanhar, questionar e não precisava dividir o tempo para copiar do quadro, pois o mais importante era sua participação ativa na aula.

Além disso, as professoras entendiam que “a sala de aula é um espaço de conflitos, embates e discussões. Nesse âmbito, a capacidade de dialogar é necessária, para o bom andamento das atividades e da relação professor-aluno [...]” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2019, p. 44). Assim, não havia problema para elas, se o acadêmico perguntava se tinha dúvida, se questionava a explicação ou o conteúdo, porque a conexão com eles era favorável, evidenciando empatia na relação professor e estudante, um dos princípios pedagógicos para ensinar, conforme ilustram os registros:

Como são estudantes do 1º semestre, nesse primeiro mês de observação, muitos demonstram receio de perguntar, de errar. Ficaram mais em silêncio na aula, mas entendo, porque chegam do Ensino Médio e talvez os professores não permitissem questionar. Mas pela forma em que a professora realiza a aula, sendo aberta para o questionamento e tendo empatia com a turma, acredito que nas próximas aulas, os acadêmicos irão perguntar mais, até porque as dúvidas irão surgir. (Diário da pesquisadora - OBCC)

A metodologia ativa é para dar de fato e de direito protagonismo para quem é dono do espaço, a aula não é minha, a aula é deles, e às vezes eu digo para eles: “isso eu já sei, vocês é que tem que aprender, logo vão

fazer a parte de vocês, então tem que participar, fazer e se envolver”. (P1CC)

A professora faz uma discussão, ela dá muita abertura para não ser aquela coisa de como se fosse uma palestra, que professor despeja a informação e tu ficas ali assistindo, ela te faz participares, tu trazes tuas experiências e conhecimentos para aula. (ECC3)

É visível a empatia que a professora demonstra na relação que estabelece com o estudante. Ela inicia a aula perguntando como estão, observa a turma, se estavam animados ou mais cansados, devido à aula ser no turno da noite, após o recreio. Esse olhar sensível para os estudantes em cada aula permite que ela faça a atividade proposta de hoje ou que reorganize a mesma, para que a participação seja efetiva, entendendo que seu público são esses estudantes. (Diário da pesquisadora - OBSI)

A professora permite perguntar e incentiva para que os alunos questionem, tragam conhecimentos, outras fontes, assim é mais interessante. (ECC1)

Percebi que os estudantes estão mais participativos, comparando com o mês anterior, agora há menos receio para perguntas e para a exposição de dúvidas. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Nesse sentido, a dinâmica pedagógica dessas professoras possibilitou que o estudante percebesse o espaço educativo, como parte de seu empoderamento, um resultado de uma construção consciente coletiva, “para Freire, um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos [...]” (GUARESCHI, 2008, p. 166) e do protagonismo. Resulta para isto, essencial que as relações estejam reguladas por valores de respeito, um elemento motivado pela ação das professoras privilegiando os métodos comunicativos dialógicos, com perguntas, respostas e problematização coletiva, em que as professoras observavam as afinidades grupais, as lideranças, bem como os conflitos e vias para sua negociação no espaço da aula. “É necessário que o docente saiba dialogar e escutar, ao mesmo tempo sendo flexível e tendo persuasão, buscando, assim, o equilíbrio e a melhor solução para questionamentos e problemas” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2019, p. 44).

Assim, compreendemos que essa atuação docente, tem como base uma postura e uma relação dialógica, afetiva, não sendo depósito de ideias (FREIRE, 1980), permitiam que os estudantes pudessem ser protagonistas para a construção do conhecimento, em um ambiente de aprendizagem, que todos são escutados, sentem-se acolhidos e valorizados pelos seus saberes e pelas suas experiências. Em que “o espaço é um fator determinante para ações de colaboração entre os pares” (BACICH; MORAN, 2018, p. 139), sendo a aula pensada para o estudante e

por isso, permite-se o seu protagonismo. Esses elementos são ilustrados nos excertos:

A professora tinha uma dinâmica muito legal de ficar perguntando para os alunos, para saber se eles estavam engajados no assunto e para participar da aula. (ECC3)

As aulas que eu considero que foram as que mais colaboraram para os alunos, foram as aulas que eles mais me fizeram perguntas, e as aulas que me encomendaram coisas. Eu acho que a aula mais produtiva é quando eles dizem assim: “tu podias fazer um exercício assim”, perfeito, quando consigo que eles fazem isso eu já vou para casa feliz. Eu gosto quando eles me encomendam as coisas, gosto quando eles veem alguma coisa de curiosidade, trazem para a aula e perguntam se aquilo pode ser usado na disciplina, pode e faço uma votação. Então, isso dá para o aluno o que eu quero que ele entenda, que a aula é para ele. (P1CC)

A professora nos instiga, a ficar interessados na aula, é muito legal. (ECC3)

Os questionamentos da professora para os estudantes, instigando a participação ativa não acontece somente em uma aula, eles são em todas as aulas e percebo isso como um diferencial da professora. Porque ela está sempre problematizando, questionando, fazendo com que os estudantes possam pensar, refletir e aprender como resolver problemas da sua futura área de atuação. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Tenho usado um tempo da aula conversando com os alunos, como estão, eu acho que é uma conexão que precisa, precisamos ser uma referência para eles, eles têm que entender que eles têm um porto seguro e que podem recorrer a gente se precisar. A gente precisa manter um canal de comunicação sempre aberto, podendo ser fora da sala de aula e mantendo os meios de comunicação da universidade atualizados. Por exemplo, hoje a universidade tem como referência o moodle (ambiente virtual de aprendizagem), é injustificável a gente não ter ele atualizado. (P2SI)

O fato da professora ter uma linguagem acessível e estar aberta para dialogar com os estudantes, permite que eles perguntem mais nas aulas, porque se sentem à vontade para isso. Até porque a professora recebe as questões de dúvidas e os questionamentos de forma tranquila, valorizando os estudantes, fazendo com que a aula seja dialógica com eles, para os processos de ensino e de aprendizagem. (Diário da pesquisadora - OBSI)

As aulas eram mais uma conversa, do que ler slides. (ESI7)

Nessa perspectiva, é propiciar a sala de aula como um espaço de ensino e de aprendizagem, em que as metodologias ativas estejam presentes para despertar a curiosidade, o interesse, a investigação, o trabalho em grupo, a descoberta nas atividades propostas envolvendo a aprendizagem por pares, por problemas, por projetos e outras estratégias pedagógicas, em que o estudante é o centro do processo. A aprendizagem é maior, quando há prática e reflexão, pois os conteúdos básicos, o estudante consegue estudar, de acordo com o seu ritmo, mas

as atividades em grupo para o aprofundamento permitem “ir além” do estudo individual (MORAN, 2015).

Os estudos de Cortelazzo *et al.* (2018), afirmam que os espaços precisam ser pensados, para os sujeitos que fazem a sua utilização, os estudantes e os docentes. Independente do espaço e do lugar que ocorre a aula, a intencionalidade docente e o protagonismo discente, são elementos fundamentais, é compreender que a aula é para o estudante e para ele que precisa ser planejada. “[...] Podendo a aula acontecer em diferentes espaços dentro da universidade, ou até mesmo fora dela, num movimento que propicia aos universitários o contato direto com o mundo social e com o mundo da profissão por eles escolhida” (WIEBUSCH; MARTINS; LIMA, 2018, p. 186). Este processo corrobora a nossa crença de que a partilha de saberes em sala de aula, o investimento em relações interpessoais e a forma de lidar com os desafios docentes são ricas e profícuas fontes geradoras de novos conhecimentos, capazes de nos levar a uma docência que ultrapasse os limites meramente técnicos/quantitativos e avance para práticas pedagógicas ativas de caráter didático-metodológico formativo e humanista.

6.3.4 Síntese da categoria

Com base no objetivo específico, retomamos a singularidade desta categoria, evocando o argumento centralizador que serviu como norteador para análise: *a ação docente na perspectiva das metodologias ativas tem preponderantemente a função de orientar, mediar, instigar, problematizar, observar, registrar e avaliar o processo de ensino, contribuindo para a construção da aprendizagem do estudante*. Tal assertiva dialoga com o conjunto de elementos empíricos e teóricos que originaram o vetor propulsor das novas compreensões tecidas. Desse modo, explicitamos tais dados em itens, que condensam os entendimentos das análises teórico-práticas:

- *O docente na perspectiva das metodologias ativas*: para desencadear esse diálogo precisamos refletir sobre as concepções docentes, seus entendimentos sobre essa metodologia de ensino e as estratégias pedagógicas propostas. Vale dizer que, quando se trata de discutir sobre metodologias ativas, sabemos que a informação, que os docentes comunicam aos estudantes é só uma pista, um organizador, um ponto, uma introdução para que os discentes possam dirigir-se às

fontes às quais seus professores reportam-se. Para um professor que constrói seus propósitos pedagógicos sustentados por metodologias ativas a retomada de papéis e de funções pode ser uma iniciativa repetida diariamente. Assumir lugar de protagonismo, seja em que segmento for, representa senso de compromisso, desenvolvimento de autonomia e engajamento nos âmbitos pessoais e profissionais.

- *Estratégias pedagógicas decorrentes do vetor epistemológico assumido pelo professor.* a atuação docente das professoras, as concepções de estudantes, de ensino, de aprendizagem e de avaliação são expressas nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Ressaltamos o quanto cabe aos cursos de formação um maior investimento, nesse processo de ampliação de autonomia e crença nas potencialidades dos estudantes como motivadores desse processo. Entendemos o professor como um incentivador desse movimento de encorajamento aos estudantes, apostando na sua capacidade e no seu potencial, para que os acadêmicos tenham confiança nele, entregando-se de forma expressiva aos desafios característicos de uma metodologia ativa.

Dessa forma, acreditamos que as peculiaridades metodológicas de uma metodologia ativa acontecem quando o professor se propõe a favorecer aos estudantes universitários uma formação acadêmica mais plena de significados, pois está ensinando ao estudante caminhos para o ingresso no mundo do trabalho e na vida em sociedade. As implicações desta concepção metodológica para o ensino contam a possibilidade de engajar o próprio professor no seu fazer docente, conferindo ao próprio ofício prazer e realização pessoal e profissional.

- *Intencionalidade pedagógica e decorrentes práticas educativas:* evidenciamos isso nos planejamentos das aulas, nos objetivos de ensino, na finalidade educativa, no trabalho pedagógico, na organização das atividades de ensino das professoras e na avaliação, quando promovem situações desencadeadoras de aprendizagem, com as metodologias ativas. Entendemos que a prática educativa deve ser orientada na intencionalidade da formação crítica, do protagonismo do estudante, da construção do conhecimento de forma individual e coletiva, como também do desenvolvimento da autonomia.

- *Protagonismo do estudante, do professor e as estratégias pedagógicas:* em geral, a literatura da área que dá conta das metodologias enfatiza o protagonismo do estudante, entretanto a imersão profunda realizada na metodologia deste estudo

nos levou a destacar a importância do protagonismo do professor, nas estratégias pedagógicas condizentes com as metodologias ativas. Partimos do pressuposto de que a triangulação destes três elementos orienta e dá sustentação teórica e prática às metodologias. Desta forma, pautadas nos depoimentos dos sujeitos da investigação, temos num dos vértices desta triangulação a motivação estudantil, sem a qual nada acontece em termos de aprendizagem; noutra vértice temos o preparo e formação docente, que conferirá ao professor desempenhar seu papel com as especificidades inerentes à função, como promotor das metodologias ativas. Completando a triangulação, temos as estratégias pedagógicas que supõem envolver os sujeitos nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, proporcionando situações e contextos de aprendizagem ativa, em que o sujeito se torna protagonista do processo de construção de sua própria aprendizagem.

- *As especificidades do ensino e da aprendizagem nas metodologias ativas:* evidenciamos o professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, em que os estudantes tinham situações-problema e, para resolvê-las, precisavam da mediação constituída pelas professoras. Assim sendo, buscavam identificar e acompanhar o desempenho dos estudantes para orientar e criar estratégias pedagógicas para o processo de aprendizagem. Sendo necessário que os estudantes, se conscientizem de que não bastam os apontamentos que fazem em sala de aula, por exemplo. É preciso que o façam de forma comprometida, pensar e refletir sobre o que se está discutindo, registrar o que se passa em aula e o sentido do que se passa para nossos processos de aprendizado, analisando até que ponto conseguimos explicar para um interlocutor virtual ou real o conteúdo desenvolvido nas diferentes disciplinas do curso, relacionando-os com distintas situações.

- *Relações interpessoais em contextos pedagógicos que implementam as metodologias ativas:* as professoras mencionam a importância da empatia e da afetividade com os estudantes para as relações interpessoais. Em que as atividades propostas envolvem a convivência em coletividade, o respeito mútuo, a escuta, o diálogo, a expressão de ideias e pontos de vistas diferentes, o esclarecimento de dúvidas, o questionamento e a resolução de conflitos inusitados. Nesse sentido, pensamos a sala de aula, como um espaço de aprendizagem que é acolhedor, dialógico e colaborativo. Assim, estamos conscientes de que são inúmeras as exigências e os desafios do contexto universitário, exigindo uma

atuação docente para o acadêmico real, que está em constante busca de novos conhecimentos para a vida pessoal e profissional.

A modo de conclusões, as reflexões empreendidas de caráter teórico-prático, objetivaram novos entendimentos, para se pensar nos tempos e espaços do professor, do estudante e das estratégias pedagógicas como uma das variáveis relevantes a ser considerada por quem trabalha com metodologias ativas. Em que o professor atua como mediador e o estudante como protagonista para o desenvolvimento de competências e habilidades, para viver e trabalhar na sociedade contemporânea. Quanto mais nos comprometemos com as aproximações de uma aprendizagem baseada na vida real, maior é a relevância do ensino e a evidência de uma aprendizagem que não se encaixa com os padrões tradicionais. Há, portanto uma necessidade de controlar e revisar continuamente as aproximações que usamos para acompanhar as práticas docentes e de comprometer-se com o segmento contínuo para assegurar a credibilidade e a validade do processo.

Para finalizar, destacamos que os caminhos percorridos na investigação, permitiram evidenciar a necessidade de refletir a própria prática pedagógica e avaliar as intenções do propósito educativo. Sendo assim, acreditamos na docência universitária que desvele dimensões técnicas e éticas, em estratégias pedagógicas pautadas na perspectiva dialógica, em que esteja presente o processo epistemológico da construção do conhecimento, traduzindo o contexto no qual nos inserimos, com direito ao protagonismo do professor e do estudante.

6.4 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: A PERSPECTIVA DO ESTUDANTE

Nessa segunda categoria cujo foco está *na Aprendizagem dialógica: a perspectiva do estudante* apresentamos as discussões, que compõem tanto o argumento central, quanto as subcategorias dele decorrentes. Para tanto, retomamos o problema de pesquisa: *Que aspectos pedagógicos norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes nas metodologias ativas no Ensino Superior?* e, também o objetivo específico: Evidenciar as percepções das professoras e dos estudantes sobre as estratégias pedagógicas das aulas no Ensino Superior, ambos estabelecidos para buscarmos novas compreensões para a categoria em questão.

Nesse sentido, configura-se como argumento centralizador: a aprendizagem do estudante relacionada aos aspectos que envolvem as características pessoais, cognitivas, ambientais emocionais, socioafetivas e contextuais, considerando os desafios enfrentados pelo estudante universitário, tanto o acadêmico de primeiro semestre, quanto o de terceiro semestre, foco da nossa investigação. Nesta perspectiva, as evidências identificadas trazem para discussão os procedimentos metodológicos, as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras, a epistemologia docente, os recursos didáticos-pedagógicos e as distintas naturezas de relações estabelecidas em sala de aula, tais como, relações interpessoais, intrapessoais, relação professor x estudante e comunidade acadêmica.

Na continuidade, cabe destacar que tais aspectos se projetam de forma direta ou indireta na construção do conhecimento, realizada ou não pelo estudante. Encontramos ainda estreita vinculação dos elementos mencionados com a mobilização - ou não - para o aprender e ainda a vinculação com a capacidade - ou não - de autorregulação, por parte do acadêmico. Percebemos também, que o conjunto de elementos mencionados envolve também relação com a motivação estudantil, o que acaba por se projetar no engajamento - ou não - do acadêmico, nas atividades propostas no âmbito pedagógico e institucional.

Dessa forma, refletimos sobre a importância que assumem as perspectivas metodológicas dos docentes, as relações dialógicas estabelecidas entre os partícipes do processo de ensino e de aprendizagem, as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e fora dela, e numa formação mais abrangente voltada para a vida e no desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades, que respondam às necessidades do estudante, tanto no âmbito acadêmico, quanto pessoal e profissional.

Com o movimento analítico, apresentamos três subcategorias, denominadas como: 6.4.1 Desafios e enfrentamentos dos estudantes; 6.4.2 Processos de ensino e de aprendizagem; 6.4.3 Aprendizagem colaborativa. Organizamos cada uma delas em uma síntese que envolve elementos teóricos e empíricos, bem como as nossas compreensões emergentes da investigação.

6.4.1 Desafios e enfrentamentos dos estudantes

O acesso à Educação Superior no Brasil nos últimos anos, por meio das políticas públicas de democratização e de ações afirmativas, inclusivas e diversidade proporcionaram mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários, abriram-se as portas para todos os sujeitos, especialmente para aqueles que historicamente foram excluídos e que não tinham acesso à Educação. Incluem-se nesse processo, estudantes oriundos de famílias de baixa renda, com cotas sociais, raciais, pessoas com deficiências, com pais que não tiveram acesso ao estudo, são estudantes com idade diversas e muitos trabalham no turno oposto das aulas.

É uma pluralidade de identidades e de maneiras de ser jovens e adultos, considerando as subjetividades na busca contínua do respeito às diferenças. Nesse contexto, temos um estudante com novas características, necessidades e desejos. É uma multiplicidade de estudantes presentes atualmente nas nossas salas de aula, necessitamos acolher a todos como sujeitos de direitos, pois merecem o acesso à educação de qualidade. Com todas estas diversidades que contemplam o perfil do estudante, estas exigem transformações nos processos de ensinar e de aprender. “O desafio é educar a geração jovem para trabalhar e para viver em uma sociedade onde nós (professores atuais) não temos ideia de como ela será” (NASCIMENTO; GIRAFFA, 2018, p. 182).

Quando se trata de analisar esses processos, desde a perspectiva do estudante, partimos da compreensão de que o ingresso na universidade é marcado por um novo ciclo, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, um processo complexo, de adaptação multidimensional para os estudantes. Especialmente no primeiro ano do curso, diante das expectativas e dos desafios, que envolvem questões pessoais, acadêmicas e sociais, que são determinantes para a permanência e o sucesso acadêmico. É neste contexto desconhecido, em que tempos e espaços começam a fazer parte do dia a dia desse estudante. Para Wiebusch; Martins e Lima (2018, p. 186):

Nesse amplo cenário, faz-se um recorte para falar de modo particular sobre a formação universitária no século XXI, aprofundando a reflexão sobre a aula universitária, cujo redesenho é necessário para estar em sintonia com os novos tempos.

Parece-nos essencial, compreender que a docência universitária, as metodologias de ensino, as práticas pedagógicas e os elementos cognitivos afetam positivamente ou negativamente esse processo. No entanto, no momento de inserção, os estudantes universitários, enfrentam uma adaptação, entre as expectativas prévias em relação ao curso e ao contexto universitário como um todo, precisam se adequar as novas exigências, aos parâmetros de desempenho, um ajustamento às novas regras da instituição de ensino e convívio social, bem como a novos valores que regulam suas relações (OLIVEIRA *et al.*, 2014). Exige comprometimento, autonomia, dedicação com os estudos, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida e para a futura profissão.

A relação entre os processos de aprendizagem e tais mudanças será determinante, se o espaço educativo se estabelecer como potencial de desenvolvimento do estudante, este terá melhores condições para o percurso formativo e o sucesso acadêmico na universidade. Nesse sentido, a metodologia ativa instiga o sujeito para inserir-se nos processos de ensino e de aprendizagem com criticidade, autonomia e protagonismo, para aprender a se inserir no mundo do trabalho e na sociedade como sujeito de si, da sua história pessoal e profissional. A chegada à universidade trouxe impactos e desafios para os acadêmicos que estão no 1º semestre de curso, conforme os excertos que ilustram estas evidências:

Chegamos à universidade e temos uma quebra de paradigma, de aula, trocas de ambiente, sair de um ambiente e ir para outro, têm diversas salas e prédios. Foi o meu primeiro contato com a universidade, o primeiro semestre, então já tive uns desafios a mais, que a dificuldade do curso. (ECP1)

O Ensino Superior é muito diferente do Ensino Médio e isso causou um impacto inicial na minha chegada. (ESI2)

A adaptação do Ensino Médio para o Ensino Superior foi um processo difícil. Eu não fiz nenhum curso técnico ou extracurricular, relacionado a programação. Eu não estava 100% seguro do que eu queria fazer, mas eu resolvi me arriscar e meus pais me apoiaram. (ECP4)

Nesse sentido, a universidade precisaria integrar no seu PPI um projeto voltado especificamente ao acolhimento desses estudantes, com base em atividades intencionalmente planejadas e direcionadas ao envolvimento, à motivação, enfim à adaptação do acadêmico no ambiente universitário, que para ele às vezes assusta e desanima. Wiebusch; Martins e Lima (2018) destacam que

a universidade precisa compreender quem é o estudante da contemporaneidade e desenvolver ações para sua permanência e para que tenha sucesso na vida acadêmica.

Na continuidade desses desafios, a insegurança gerada pela falta de acolhida da instituição, pode se projetar em forma de incertezas do estudante em relação ao próprio curso por ele escolhido. Cabe destacar que a permanência - ou não - no curso que o acadêmico optou, possa ser delegada a outras razões, dentre elas, a própria idade do recém-ingresso na universidade. Em geral, os acadêmicos são muito jovens, para escolher uma carreira, especialmente se considerarmos que centenas de estudantes saídos do Ensino Médio e ingressos ao contexto universitário oscilam entre 16 a 18 anos. Teixeira (2005) menciona sobre a imaturidade dos estudantes que chegam à universidade.

Por isso, acreditamos na importância do papel docente, também nesse momento, em que o estudante está desejoso de ser universitário, embora ainda não dimensione a abrangência e complexidade que representa cursar uma graduação. Daí a relevância, de cada professor cumprir seu papel explicitando a dinâmica do contexto universitário que o estudante irá enfrentar. Isso envolve explicar processos de avaliação, dinâmica da própria disciplina, aferição de notas, acordos didáticos e a organização do trabalho pedagógico. Enfim, consideramos que a própria aproximação entre teoria e prática pode resultar um ato profícuo, na medida em que dá ao estudante uma dimensão realista do curso pelo qual optou. Salientamos também que ninguém pode gostar daquilo que desconhece.

Dessa forma, para os acadêmicos que chegam com muitas expectativas, quanto mais possibilidades e alternativas, menor a chance de frustração e consequente evasão. Este processo deve contemplar todo o percurso formativo e em especial os primeiros semestres dos estudantes. Tais considerações vão ao encontro dos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, referentes ao ensino, no qual enfatizam que a diminuição da taxa de desistência dos estudantes é ainda um desafio não superado pela educação brasileira. A partir disso, problematizamos: Quais os aspectos implicados? Envolvem mais questões pessoais, pedagógicas e/ou institucionais? Como resolver esse desafio relacionado à evasão? Quais ações podem ser desenvolvidas?

As questões que tangenciam essa temática são refletidas, diante da falta de programas de acolhimento ao recém-ingresso; políticas públicas voltadas ao graduando universitário; estabelecimento de um ambiente estudantil harmonioso; confiança nos professores; informações claras e objetivas sobre o funcionamento do universo universitário; favorecimento de autoconhecimento; respeito e valorização da diversidade, exigem de nós uma reflexão seguida de ações, sobre o papel social da universidade, bem como a necessidade de um acompanhamento contínuo dos estudantes universitários, sob pena de avançarmos em rankings desoladores de desistência e evasão.

Na contramão de tais desafios, estaria o investimento institucional em acolhida, disponibilidade, motivação, sensibilização, empatia, escuta, diálogo, engajamento e satisfação pessoal como elementos indispensáveis, para um processo de ensino e de aprendizagem favorável à consolidação da eficiência dos processos educativos na universidade. O engajamento acadêmico envolve os estudantes nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva e, também as instituições de ensino, nas ações que realizam, para que estejam engajados nos processos de ensino e de aprendizagem (VITÓRIA *et al.*, 2018). Corroboramos com o argumento da autora, ao considerar que o ingresso na universidade representa a aceitação, o atendimento aos sujeitos e suas idiossincrasias, o que exige atenção e intenção institucional, pedagógica, técnica, administrativa e docente. Enfim, representa o engajamento de toda comunidade acadêmica, tal como evidenciamos nos excertos que se seguem:

Nesse processo, contei com o apoio da minha família e meus colegas, até pensei em falar com um professor, que é coordenador do curso, mas eu resolvi não falar, porque eu já estava tendo bastante apoio da família e dos amigos mesmo. (ECP4)

Mas ainda bem que tivemos suporte da professora, monitores na disciplina e os colegas ajudando também, explicando como eles tinham aprendido tal conteúdo. (ECP1).

Até hoje eu vejo a resistência no início que os alunos têm, até eles entenderem como eu funciono e como a minha aula funciona, o primeiro mês é de conflito, porque eles não conseguem se situar no tempo e espaço. (P1CP)

Ao observar a turma do 1º semestre, percebi o quanto uma aula universitária era diferente para os estudantes, pois no início eles tinham receio de perguntar para a professora, de questionar, de pedir uma nova explicação. Como ela tinha um olhar muito sensível a turma, quando percebia que os estudantes estavam em silêncio, ela questionava-os para o diálogo em aula. (Diários da pesquisadora - OBCP)

Eu me senti inseguro durante todo o semestre, mas com certeza uma das coisas que contribuiu, para que ao menos eu pensasse em mudar ou não de curso, foram meus colegas. (ECP4)

Acho que os desafios, a gente consegue superar com a estrutura que a gente tem na universidade. (ECP1).

Apesar de considerarmos que esses acadêmicos do 1º semestre, estão conhecendo a universidade, a dinâmica institucional e pedagógica do curso, o currículo com a oferta de distintas disciplinas, envolvendo carga horária, áreas do conhecimento, com novos professores e colegas na graduação. A ausência de uma orientação sobre a dinâmica da instituição pode dificultar a ambientação do calouro à universidade (TEIXEIRA *et al.*, 2008). Desse modo, não há como negar que a institucionalização de um projeto voltado para esse momento do estudante poderia favorecer a forma como que cada acadêmico vivencia a adaptação no Ensino Superior. Por ser um ato individual, cada adaptação será única, singular e pessoal, sendo que alguns aderem mais facilmente ao ambiente, enquanto outros levam um tempo maior para compreender o contexto universitário.

Dessa forma, evidenciamos a importância da instituição criar mecanismos para suavizar as eventuais dificuldades, inerentes ao ingresso nesse nível de ensino, em que “se deparam com desafios para os quais podem, ainda, não estar preparados, tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar se a novas regras, assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes” (OLIVEIRA; DIAS, 2014, p. 188). Destacamos que os estudantes de ambos os cursos tiveram desafios pedagógicos e institucionais, que envolveram o contexto, a sala de aula, a metodologia de ensino dos professores, as estratégias pedagógicas, as atividades propostas para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, conforme os excertos:

Dos desafios, tem a questão de ser o primeiro contato com a universidade, como funciona as aulas do curso, disciplinas mais acumulativas, temos que ter uma maturidade, que eu não tinha no início, uma adaptação. Acho que esses desafios, a gente consegue superar com a estrutura que a gente tem na universidade. (ECP1)

Meus desafios não foram muitos, por já estar inserido no mundo do trabalho, eu tive facilidade, mas percebi que alguns colegas tiveram. (ESI6)

De início eu fiquei assustado, porque na aula as atividades são no computador e chega na hora da prova é no papel. (ECP5)

No início, achei meio complexa, mas depois fui compreendendo a disciplina. (ESI8)

Durante o Ensino Médio e no cursinho, eu estava fazendo prova objetivas, acostumado a fazer esse tipo de prova. Quando entrei para o Ensino Superior, tive que fazer prova dissertativas, argumentar e explicar, isso foi um impacto, porque não estava acostumado a fazer provas assim. (ECP4)

Assim, evidenciamos a complexidade do processo de inserção no contexto universitário, exigindo do estudante, meios para superação, enfrentamento e desenvolvimento de competências e habilidades que o levarão à permanência na vida acadêmica. Wiebusch; Martins e Lima (2018) destacam que é necessário encontrar formas de lidar com os inevitáveis desafios decorrentes dessa formação. Além disso, a universidade precisa promover atividades institucionais para integração, acolhimento e também ofertar serviços de apoio aos estudantes, seja pedagógico, psicológico ou psicossocial, a fim de ajudá-los nesse processo de adaptação ao Ensino Superior. Os estudos de Oliveira *et al.* (2014), mencionam a importância dos docentes atuarem tanto no nível teórico-didático, por meio do compartilhamento do conhecimento, da troca de experiências e de discussões mostrando-se abertos ao diálogo, preocupados com a adaptação acadêmica e com a formação dos discentes. Mais desafios são mencionados:

Eu tive desafios, porque eu não estou acostumada com aulas desse tipo, muito práticas. Porque até o 2º semestre, era mais teoria. (ESI7)

Os desafios da aprendizagem foram muito mais questões minhas por não baixar a cabeça e estudar, do que qualquer outra falta de infraestrutura, suporte da professora e relacionamento com os colegas. (ECP1)

Então eu vejo assim, que a maior dificuldade está em quebrar o jeito que os alunos vêm, esse é o grande desafio, tu já tens o desafio de fazer diferente, mas os alunos têm uma formação convencional passiva, eles estão acostumados a receber e reagir. (P1CP)

Os desafios foram com os trabalhos, na resolução de problemas e a criação de um software para cegos. (ESI9)

O desafio inicial foi mais a lógica, porque isso é uma habilidade que tu tens que desenvolver, porque uma coisa é só reproduzir, e a informática é uma área muito exata. Então, esse foi um dos maiores desafios que tive nos trabalhos, porque a maioria das resoluções de problemas estavam em trabalhos. (ECP3)

Compreendemos que os desafios mencionados, também estão relacionados, a transição do estudante “passivo” para o estudante “ativo” e as metodologias ativas utilizadas nas aulas. Ou seja, precisamos levar em consideração, que o estudante pode não ter as habilidades para uma

aprendizagem dialógica, pois nem todos experimentaram vivências cujo diálogo estivesse presente e são oriundos de uma Educação Bancária, com base em Freire (1996), pautada em concepções tradicionais, em que o professor era o responsável pela transmissão do conhecimento. Corroboramos com a ideia de Pozo (2002, p. 69) quando diz: “Não é uma mudança mecânica, e sim que requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz”.

De acordo com Thomas e Brown (2011), necessita-se de uma nova cultura de aprendizagem, na qual se instigue os estudantes a abraçar o que não se sabe, a fazer mais perguntas, a fim de aprender mais e mais. Por essas questões que se faça necessário trazer à tona a discussão e a reflexão sobre metodologias ativas, afinal é preciso que o acadêmico compreenda seu papel e entenda que a aprendizagem ativa vai ocorrer, por meio da interação do estudante, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento e que seja protagonista (BARBOSA; MOURA, 2013). Nesse sentido, os estudantes precisam entender que a aprendizagem depende deles, ou seja, exercem um papel de corresponsáveis pelo próprio processo, por isso precisam estar presentes de maneira efetiva nas aulas, ou seja, compreendendo que pensar, raciocinar, refletir, construir conhecimentos são atos individuais. O papel do professor é insubstituível, embora sua função seja totalmente distinta da função do estudante.

Portanto, quando pensamos no estudante universitário contemporâneo, entendemos o sujeito curioso, autônomo e ciente da importância de buscar meios, para melhor aprender. Para Freire (1996), a educação de adultos, impulsiona a aprendizagem para a superação dos desafios, para a resolução de problemas e a construção do conhecimento, a partir de conhecimentos e experiências prévias dos sujeitos. A docência e a discência se encontram no desejo de que o professor e o estudante juntos podem ensinar e aprender. Consoante com princípios que foram expostos, o desenvolvimento de uma Educação Problematizadora (FREIRE, 1975) como princípio formativo, em que os estudantes são estimulados a perguntar e a esclarecer suas dúvidas, na perspectiva de uma relação dialógica com os pares e os professores. Para o mesmo autor (2011, p. 98): “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados”. É a mobilização do estudante do século XXI para aprendizagem.

Desse modo, os estudantes precisam entender que o ensinar não é transferir conhecimentos, mas é incentivar a construção (FREIRE, 1996). Nesse sentido, os professores podem ajudá-los nessa compreensão, quando desenvolvem práticas que permitem o protagonismo e a autonomia dos acadêmicos, bem como o desenvolvimento de competências e de habilidades nessa formação que é para a vida pessoal e profissional. Para isso, utilizam as metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem, em que as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras exigem que o estudante seja proativo, protagonista, no ensinar e no aprender no contexto universitário.

6.4.2 Processos de ensino e de aprendizagem

No que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, a discussão está centrada mais especificamente, na docência universitária, no professor e no estudante do Ensino Superior na condição de aprendiz. Consideramos o exercício da docência na sua complexidade, dada a interação de diversas dinâmicas relacionais entre os sujeitos, os docentes e os tempos e espaços. Assim, também se entende a ação docente na sua significação, em que a metodologia de ensino e o modo que o professor desenvolve o trabalho pedagógico, conseqüentemente, influencia na aprendizagem dos estudantes.

Compreendemos as metodologias de ensino, como um conjunto de procedimentos que envolvem a docência, tais como: objetivos, conteúdos, estratégias pedagógicas e recursos didáticos. Bacich e Moran (2018, p. 41) corroboram a afirmação anterior mencionando que: “são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e de aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”, ou seja, organizam e sistematizam as ações docentes, com base nos objetivos e nos conteúdos. Neste sentido, as professoras conseguiram estabelecer aulas dinâmicas, como identificamos nos excertos:

A didática, é a palavra primordial quando a gente fala por ensino e aprendizagem no Ensino Superior, é a forma com que o professor vai passar o conhecimento, de uma forma que a turma consiga entender e refletir. (ESI6)

As aulas da professora são bem didáticas, explica muito bem, faz exercícios em aula, que ajudam bastante para aprender. Além, dos materiais que ela coloca no moodle, ajuda para o estudo em casa. (ECP2)

A professora utiliza metodologias ativas, já utilizou nas aulas: sala de aula invertida, no qual os estudantes receberam no moodle, um material para leitura e na próxima aula, na etapa inicial os alunos foram explicando seus entendimentos a partir do texto. Depois precisam fazer a resolução de problemas, em grupos. (Diário da pesquisadora - OBCP)

A didática com certeza tem relação com o ensino e a aprendizagem. Porque não adianta ter uma didática boa, se tu não sabes explicar bem o conteúdo. (ESI7)

A professora era simpática, tinha didática e era clara para explicar o conteúdo da disciplina. (ECP4)

Hoje na aula, continuaram com a correção das questões, com a resolução de problemas no quadro, com os esclarecimentos de dúvidas e questionamentos da professora para os estudantes. Isso motiva-os para participação e é também um incentivo para o engajamento na disciplina. (Diário da pesquisadora - OBCP)

Para quem não entendia, tinha chance de rever tudo para poder entender, até então para mim foi uma das melhores disciplinas do curso, até o terceiro semestre. As aulas e a didática dela foram perfeitas. (ESI9)

Ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos, nos parece interessante destacar a etimologia da palavra didática, em função de que esse vocábulo é recorrente nos excertos apresentados, bem como o entendimento a ele atribuído pelos estudantes. Sobre isso, etimologicamente didática significa a arte de ensinar que trata da atividade educativa e de como torná-la mais eficiente (HOUAISS; VILLAR, 2001). A partir das falas dos acadêmicos, identificamos uma percepção lúcida do estudante, no que se refere à didática em sala de aula.

Muito disso se deve ao próprio perfil do estudante contemporâneo, inundado de informações, de criticidade, de capacidade de realizar diversas tarefas ao mesmo tempo e de criatividade. Nada mais apropriado, portanto, do que pensar que o ensino universitário do século XXI, tem sido marcado pela necessidade de mais metodologias ativas, “[...] que colocam o foco no processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes” (MORAN, 2019, p. 7). Para o mesmo autor, é essencial, que as práticas pedagógicas demonstrem mais a processualidade do conceito prático e teórico, em que os estudantes passam a experimentar, a fazer, a pensar e refletir para construir conhecimentos.

Considerando os depoimentos expostos pelos excertos destacados, também podemos pensar no ensino, como uma ação desenvolvida com a intencionalidade de promover aprendizagens para os estudantes. Para Masetto (2012) estratégias

de ensino são definidas como um conjunto de ações para favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, as professoras utilizavam as metodologias ativas, que consistem em práticas pedagógicas direcionadas ao envolvimento e ao engajamento dos estudantes, sendo protagonistas da sua aprendizagem (VALENTE, 2018).

Ainda refletindo, pela recorrência com que aparece na fala dos investigados que a aula deveria se estabelecer como um diálogo reflexivo, que permite a inserção do estudante e a interação com os pares, tendo o conteúdo não como um objeto a ser repassado, mas como um meio para gerar entendimentos e contextualizações, acerca das teorias eventualmente em foco. De acordo, com os depoimentos analisados isto, seria uma forma de conectar as dinâmicas cognitivas do ensino, as motivações do estudante, enquanto sujeito que quer aprender. Diante disso, evidenciamos as estratégias pedagógicas mais efetivas na ótica dos participantes desse estudo:

Na disciplina, como o conteúdo era muito abstrato, a professora trazia exemplos, materiais concretos para contextualizar e fazia relações com a prática. Tinha bastante resolução de problemas, que nós tínhamos que criar estratégias para resolver. (ECP1)

O trabalho pedagógico consiste em aula dinâmicas e interativas com os estudantes, pois ela contextualiza os conteúdos, com situações da profissão, sendo uma estratégia dos processos de ensino e de aprendizagem. (Diário da pesquisadora - OBCP)

A professora sabia que tinha alunos completamente heterogêneos e ela utilizava diferentes formas de ensinar. (ECP3)

A forma dela ensinar era muito mais explicativa, se importava se o aluno estava prestando atenção, entendendo e compreendendo. (ESI9)

Percebemos nos argumentos destacados, a importância que os estudantes dão aos conteúdos contextualizados e à transposição didática ao ensinar, utilizando a problematização, a resolução de problemas, em que o conhecimento se dá por descobertas, por investigação e as metodologias ativas permitiam a aprendizagem significativa. Isto mediante experiências reais, simuladas, sala de aula invertida, projetos, estudo de caso, aprendizagem por projetos e por pares, a gamificação, no qual os estudantes tivessem que criar meios de solucionar os desafios, pensando e refletindo nas estratégias possíveis para resolvê-los. Mais estratégias pedagógicas são mencionadas:

A professora da turma é dinâmica, as aulas contemplam diferentes abordagens pedagógicas e percebo que há uma preocupação com o entendimento e a compreensão dos estudantes. Pois, pergunta constantemente: “você estão entendendo? alguma dúvida?” Vou exemplificar isso, com um exemplo da profissão. (Diário da pesquisadora - OBSI)

As estratégias de ensino utilizadas foram foi muito boas, ela usou exemplos reais, apresentou um aplicativo para marcar jogos de futebol, um aplicativo da pizzaria, eram contextos reais. (ESI8)

O ensinar hoje em dia, com essa informação toda distribuída, o professor é a pessoa que organiza as alternativas que o estudante vai escolher para aprender. (P1CP)

Fala da professora: “façam uma revisão do conteúdo para a próxima aula, estudem e também têm exercícios extras no moodle, para quem tiver interesse em fazer”. Com essa fala, consegui identificar que ela incentiva que os estudantes busquem mais, que estudem, que façam revisão e que façam os exercícios que poderão contribuir para suas aprendizagens. (Diário da pesquisadora - OBCP)

A professora retomava o conteúdo da aula anterior, esclarecia dúvidas, quando necessário explicava tudo de novo e dando exemplos. (ESI9)

Na explicação do conteúdo, a professora utiliza o quadro para demonstrá-lo, por meio de uma sistematização com esquemas, desenhos e mapas mentais. (Diário da pesquisadora - OBSI)

A docência universitária permite a dinamicidade da aula, com situações que os acadêmicos irão enfrentar na vida e na futura profissão. Bain (2014) afirma a necessidade das universidades trabalharem o protagonismo dos estudantes, em relação aos seus estudos, mas também nos âmbitos social e profissional, em que os processos de ensino e de aprendizagem têm como base a autonomia e a motivação do estudante fazendo com que os conteúdos e a aprendizagem sejam efetivos.

Por isto, as metodologias ativas estão centradas na formação de competências e habilidades, criando situações, nas quais o estudante seja protagonista, para fomentar nele a responsabilidade com o processo de aprendizagem. Isto implica a formação em estratégias comportamentais de gestão do tempo, solução de problemas, negociação com os pares, cooperação grupal. Um elemento inicial é a própria visão que o estudante tem do processo de aprendizagem levando em consideração a clássica definição de Educação Bancária cunhada por Freire (1996), que prevê uma lógica passiva por parte do estudante. A propósito disso, os acadêmicos apresentam suas concepções, acerca do ensino e da aprendizagem:

Acho que o ensino seria por parte do docente e aprendizagem por parte do estudante, na minha interpretação, considerando na formação a quantidade de informações que ele teve, as palestras e cursos extras oferecidos pela universidade. (ECP1)

O ensino do professor depende da aprendizagem do aluno, saber que são duas coisas que são interligadas, não adianta o professor falar, se o aluno não entender. (ESI7)

Eu sempre pergunto para os alunos assim: “pensa como que tu aprendes? Qual é o jeito que funciona para ti? Esse é teu jeito e não o meu, tu não tens que resolver o exercício do meu jeito, mas do teu, pensa como que tua cabeça opera, o que te facilita, tu tens que te descobrir”. (P1CP)

Tem a parte do ensino do professor, mas tem a parte da aprendizagem que é do estudante, que nós vamos fazer uma atividade individualmente ou em grupos. (ESI8)

O ensino, seria o professor passar tanto o conhecimento teórico, quanto prática e a aprendizagem seria efetivamente aprender, absorver, compreender e conseguir aplicar o que você aprendeu em uma situação prática. (ECP2)

O ensino é o modo do professor ensinar, passar o conhecimento, o que eles conhecem, os conteúdos e as experiências para a gente aprender. (ESI8)

Identificamos que esses acadêmicos compreendem que são corresponsáveis nesse processo, ou seja, a aprendizagem depende deles. Mas, como sinalizamos isto deve ser resultado da dinâmica pedagógica dos docentes, “[...] à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 125). Sendo um facilitador, um orientador, o gestor da aprendizagem, centrada na formação de competências e habilidades. Os excertos demonstram os processos de ensino e de aprendizagem, com base nas estratégias pedagógicas das professoras e na mediação:

O aprendizado não é só tu aprender naquele momento e depois esquecer, tu precisas continuar utilizando o conhecimento. (ESI7)

Para mim, o ensino e a aprendizagem é criar maneiras, estratégias de fazer o conteúdo ser compreendido pelos alunos. (ESI6)

A minha responsabilidade como docente é criar as oportunidades de protagonismo e reforçar esse protagonismo. (P1CP)

O ensino e a aprendizagem, é tu aprender novos conhecimentos, eu acho que é isso, tu consegues ter novos entendimentos. Eu acho que o professor é um guia, o cara que te mostra o caminho. (ECP4)

O professor tem que saber o conteúdo, ele tem que ser a referência do conteúdo, porque ele é o centralizador, a referência no conteúdo, sempre que os alunos tiverem dúvida, eles têm que saber, que vão achar a

resposta no professor, não precisa ser uma resposta na hora, mas eles têm que ter o professor como referência. (P2SI)

O ensino em si é, motivar o estudante, saber cativá-lo, instigar ele, ir atrás e buscar. Aprendizagem do estudante, é ter interesse em aprender, não adianta o professor ser maravilhoso, se o estudante não tem interesse. (ESI10)

Considerando que a aula é com os estudantes, as estratégias de ensino, precisam estar direcionadas ao público do Ensino Superior, aos diferentes perfis e estilos de aprendizagem dos estudantes, implicando nos modos de ensinar dos professores. A personalização do ensino para a aprendizagem precisa estar cada vez mais presente nas nossas salas de aula, para que as estratégias pedagógicas sejam de acordo com as necessidades individuais de cada sujeito, o potencial cognitivo e os interesses. Corroboram Lima e Moura (2015, p. 91): “Não cabe mais ensinar a todos os alunos como se estivéssemos ensinando a um só”. Compreendendo que aprendemos de maneiras diferentes, que existem estilos de aprendizagem e que cada acadêmico realiza esse processo no seu ritmo, com respeito à diversidade e a multiplicidade de aprendizagens. Evidenciamos que os estudantes têm consciência de como aprendem:

Sobre minha aprendizagem, eu consigo aprender muito mais lendo, eu gosto mais de ler, fixa mais na minha cabeça eu lendo, saber de onde que aquilo veio, quem foi o autor é importante também e minha aprendizagem é mais visual do que auditiva. (ECC1)

O modo de aprender, acho que vai de pessoa e pessoa, mas para mim é o visual e o fazer, só o auditivo, não é comigo, tenho que ver o negócio e fazer. (ECP5)

De forma visual, dá para aprender mais com esquemas e desenhos, dá para ter uma ideia de como funciona o conteúdo da disciplina. (ESI8)

A minha aprendizagem é mais visual, gosto de anotar bastante e da parte de escutar, de ouvir a professora falando do contexto, então uma memória mais fotográfica, depois mais anotando e fazendo as anotações para lembrar depois, quando eu for utilizar. (ESI10)

A metodologia de ensino precisa levar em consideração o estilo de cada um. Então, tu não podes dar uma aula pacote, padronizada. (P1CP)

Visual, tu fixas no negócio. E quando tu vais fazer também, é ótimo. Tu também aprendes quando está fazendo e mais se tu aplicares o que tu em tese aprendeste. (ECP5)

Percebo o esforço da professora ao explicar os conteúdos de diferentes maneiras, com desenhos no quadro, com exemplos do mundo do trabalho para que os estudantes pudessem compreender a teoria com a prática. Diário da pesquisadora - OBCP)

Eu aprendo com exemplos, preciso que o professor no momento que está explicando a teoria, dê um exemplo, para que eu consiga relacionar com a prática, então seria esses elementos, esses “insights” para mim e essa professora falava muitos exemplos. (ESI9)

A professora demonstrava preocupação com o modo de aprender dos estudantes e sabia da importância da contextualização dos conteúdos, buscando aproximação com a realidade e com a profissão. Diário da pesquisadora - OBSI)

Essa multiplicidade de estilos de aprendizagem exigiu que as professoras realizassem práticas pedagógicas, para contemplar o modo como os estudantes aprendem, que é único e singular. Para Zabalza (2004) a ação pedagógica se constitui como um dos elementos que determina a aprendizagem. Assim, o professor precisa ressignificar a forma de ensinar e identificar como os estudantes aprendem. Considerando a diversidade de sujeitos na sala de aula, o processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2015), é mais assertivo para os aprendentes. Nesse sentido, os estilos de aprendizagem, foram considerados pelas professoras, quando utilizaram diferentes estratégias pedagógicas capazes de favorecer a construção do conhecimento com as metodologias ativas.

Nas aulas das disciplinas, seus princípios pedagógicos consistem na problematização dos conteúdos, no sentido de contextualização dos conteúdos teóricos a sua aplicação, fazendo com que o estudante pudesse estabelecer conexões entre os conhecimentos para a aprendizagem. Nesse processo, é de suma importância uma personalização do ensino que atenda aos acadêmicos, quanto ao seu ritmo e, ao modo de aprender, considerando que nem todos vão aprender em um determinado tempo e espaço. Para Moran e Bacich (2018, p. 5), a personalização “é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo seu potencial”. Ou seja, permite acompanhamento e respeito ao processo de aprendizagem de cada estudante, envolvendo atividades presenciais e on-line. Uma das professoras investigada menciona:

Eu acredito em customização, cada indivíduo é um e acredito que a tecnologia me permite fazer isso e temos o ambiente virtual de aprendizagem (moodle). Neste semestre, por exemplo, têm as listas de exercícios lá, tem o nível um, dois, três e quatro e expliquei cada um. (P1CP)

Também eu acredito que tem mais de um caminho para resolver um problema e acredito que cada ser é individual e eu acredito que tenho 30 alunos, tenho 30 cabeças diferentes, que percebem a realidade e constroem soluções diferentes e vou ter que respeitar isso. (P1CP)

A atuação docente, dessa forma, permite enxergar o estudante como um ser humano que tem um tempo e caminhos para aprender, que precisam ser considerados durante o processo de aprendizagem. Sendo assim, é propor estratégias pedagógicas diferentes, para que todos possam aprender. “A sala de aula, ambiente rico em relações humanas, é um aspecto fundante na prática educativa. Sua gestão e a relação entre estudantes e docentes leva a pensar melhor sobre o que está sendo realizado” (LAUXEN; FRANCO, 2018, p. 261).

Nas aulas, destacamos que as tecnologias digitais, também foram utilizadas para os processos de ensino e de aprendizagem, com atividades presenciais e híbridas, em que os colegas realizaram leituras, pesquisas, novas descobertas e trabalhos em grupo. Sendo permitido o uso do celular, pois as professoras entendiam sua importância para a investigação e a aprendizagem, inclusive foi utilizado para aplicativos como o kahoot para gamificação e o slack que possibilita o envio de mensagens de texto e de voz, vídeos e documentos, que ficavam registrados. De acordo com Moran (2015, p. 28):

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não) de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades de sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais.

Isso se efetiva com as tecnologias de informação e comunicação, em que os professores e os estudantes realizavam a interação via o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), *Moodle*, no qual também, se utilizava, para disponibilização de materiais da disciplina, como textos, vídeos, exercícios, exemplos de situações-problemas da profissão, para estabelecer relações dialógicas, entre os pares e compartilhar seus conhecimentos, por meio de fóruns sobre os conteúdos estudados. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (MORAN, 2015, p. 52).

“Nesse sentido, o ensino híbrido, possibilitou a interação entre os estudantes e as professoras, a construção do conhecimento, a aprendizagem colaborativa, o trabalho em grupo e a utilização das tecnologias digitais para os processos de

ensino e de aprendizagem na universidade e em casa. O ensino híbrido, com as metodologias ativas, integra experiências pedagógicas que favorecem a autonomia e a participação do estudante no seu processo de desenvolvimento acadêmico (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A diversidade metodológica proposta por essas professoras é baseada nos pressupostos da pedagogia ativa (LIBÂNEO, 1994), no qual o professor, por meio de ações metodológicas permite ao estudante a construção de conhecimentos e de experiências. Em que o acadêmico, não era apenas espectador, precisava assumir o papel de protagonista, nas atividades propostas que contemplavam a resolução de problemas, precisando buscar estratégias com os pares para resolvê-los. Essa dinamicidade do trabalho pedagógico permite evidenciar que nas aulas há uma preocupação dos professores, quanto aos processos de ensino e as estratégias pedagógicas permitem que os estudantes aprendam (ZABALZA, 2004). A explicitação de exemplos e a vinculação com a prática possibilitam a validação dos conteúdos, como procedimentos que permite a articulação entre teoria e prática.

Corroborar com tal posição Libâneo (1998), ao afirmar que o professor faz a mediação da relação ativa do estudante com os conteúdos, em que são considerados os conhecimentos e as experiências deles. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 109), a docência universitária possui também caráter mediador e desempenha papel importante na construção do conhecimento: “[...] é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”.

Nesta perspectiva, o professor mediador tem a função de problematizar e sensibilizar para a aprendizagem, procurando ajudar o estudante na construção do seu conhecimento (MORAN, 2015). Nesse sentido, o estudante constrói conhecimentos com os pares, no coletivo e no compartilhamento de saberes que contribui para a aprendizagem colaborativa e a consciência da necessidade de continuar a aprender ao longo da vida.

6.4.3 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é entendida nesta investigação, como a interação e a participação ativa dos estudantes no ensinar e no aprender. Sendo

importante, que o acadêmico consolide aprendizagens que sejam fruto da colaboração intra e interpessoal, o que equivale a dizer que como ato individual a aprendizagem atravessa o sujeito, seja por meio da necessidade, da curiosidade e/ou de fatores que se projetam sobre o estudante, de maneira a atender a alguma demanda interna, pessoal e intransferível.

Com a motivação os conteúdos têm sentido e se articulam com a totalidade da experiências de quem está na condição de aprendiz, conferindo às informações que lhe chegam, com sentidos e significados que podem se converter em novos conhecimentos a serem incorporados e utilizados no cotidiano do acadêmico, na futura profissão, no encontro com amigos, enfim, na vida dentro e fora da universidade. Nesse sentido, o protagonismo do estudante universitário é uma realidade que se consubstancia na construção do próprio processo de saber como se aprende, apropriando-se de meios e recursos que o levem a avançar na consolidação de propósitos e de metas por ele estabelecidos.

Pardo Pérez e García Tobío (2010, p. 47) asseveram: “Autorregulación na aprendizagem exige un aprendiz activo, que tome decisións sobre o curso una aprendizagem iniciada por el mesmo”. Na continuidade destas reflexões, vamos entender que o ato de aprender exige esforço, mobilização, motivação, bem como mecanismos internos que favorecem/contribuem para a autorregulação da aprendizagem. Corroborando estas ideias, nas palavras de Cavalcante (2018, p. 62):

Especialmente no ensino superior, o educando deve ser competente quanto à autoaprendizagem e o autogerenciamento das suas necessidades de conhecimento de modo significativo e integrado às estruturas cognitivas subjacentes, problematizando e ultrapassando saberes anteriores em busca da construção de novos conhecimentos. Para isso, as metodologias ativas se utilizam da resolução de problemas por parte dos estudantes, de modo que eles possam encontrar caminhos, alternativas, possibilidades e escolhas adequadas à tomada de decisão em contextos complexos.

Assim, a aprendizagem colaborativa se configura na capacidade do estudante criar conexões, estabelecer relações, assim como atuar em situações sejam elas quais forem de maneira criativa, raciocinada e ativa. A propósito disso, ilustramos estes argumentos com alternativas pedagógicas que em sua gênese carregam os princípios sobre os quais se assentam as metodologias ativas, quais sejam, o método da problematização; do estudo de caso; da gamificação; da

aprendizagem baseada em projetos; da aprendizagem baseada em problemas; da aprendizagem em times; da aprendizagem entre pares; da sala de aula invertida; do design thinking; da rotação por estação; da rotação individual com a integração das tecnologias digitais; das atividades presenciais e on-line; do ensino híbrido, instâncias estas que potencializam o interesse para aprender; o sentido da aprendizagem, o que se projeta no engajamento acadêmico.

Também contempla a dedicação e a absorção dos estudantes aos estudos (SCHAUFELI *et al.*, 2013), ou seja, a utilidade e a significância dos conteúdos das aulas e as conexões com a futura profissão se apresentam aos acadêmicos pela necessidade da relação teoria e prática que é contextualizada com a metodologias ativas e as estratégias pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem. Demonstramos tais argumentações com as falas dos sujeitos integrantes da pesquisa:

Sou um estudante que gosta de aprender a teoria e como funciona na prática, porque é daquele jeito. (ES110)

Nas aulas, a professora fazia muitos desenhos, mapas conceituais, ilustrações explicativas e exercícios diferentes para a resolução de problemas, isso possibilitava um entendimento melhor da teoria com a prática. (Diário da pesquisadora - OBCP)

A gente ia aplicando o conhecimento que tínhamos visto nas aulas, no projeto que estava em andamento, super válido a prática. (ES16)

A minha responsabilidade é profissional com ele, tenho que mostrar como ser um profissional colaborativo, inovador, criativo. (P2SI)

O fato das aulas serem com a sala de aula invertida, o design thinking, a aprendizagem por problemas e a aprendizagem por projetos, a teoria e a prática era contextualizada aos estudantes. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Gostei dos exercícios práticos de conseguir ver a aplicabilidade da parte teórica, na aula tu consegues fazer, mas tens que chegar em casa e colocar a mão na massa, ver se tu aprendeste ou não aprendeste. (ECP5)

A gente pode ensinar uma pessoa a se descobrir, a desenvolver as habilidades e eu posso ensinar a pessoa a descobrir esses caminhos pelas estratégias que eu uso. (P1CP)

Nesse sentido, a relação teoria e prática podem ser concebidas, como uma estratégia pedagógica das professoras, sobretudo quando compreendemos que a teoria dissociada da prática - ou ainda - a prática destituída da teoria pode esvaziar-se de significação quando se trata de aprender. Para Freire (1996) a aprendizagem se efetiva, quando os estudantes vão se transformando em sujeitos

da construção e da reconstrução do saber, por isso que a aproximação da teoria com a prática é tão importante nos cursos de graduação, que visam uma formação pessoal e profissional.

Evidenciamos o quanto os próprios estudantes se esforçam para estabelecerem conexões entre o conteúdo, a teoria e a aplicabilidade, ou seja, buscam uma aproximação com a realidade pessoal e profissional, em que o professor atua como mediador. Berbel (2011) assevera que 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. Isso explica o interesse do estudante pelas vivências práticas na sala de aula, pelos estágios, pelas experiências consolidadas, durante o processo formativo, que vão permitindo a compreensão dos conteúdos estudados, de tal forma que a aprendizagem seja ressignificada e, por isso mesmo, adquira sentido e significado para o estudante.

Considerando a argumentação de Moran (2019) podemos inferir que a participação ativa e o engajamento dos estudantes podem ser listados entre os fatores determinantes do avanço acadêmico. O que se pode evidenciar quando os estudantes vivenciam a diversidade de oportunidades que as instituições de ensino oferecem, quando se engajam em grupos de pesquisa, ensino, extensão, na integração com a comunidade acadêmica, assumindo a própria formação, como algo que se dá na continuidade, no processo. A respeito destas considerações, os excertos que seguem são ilustrativos:

Fala da professora: “a teoria está no quadro, agora precisamos trabalhar com a prática, fazendo exercícios”. “Estão com dúvidas? “Entenderam?” “Não entenderam?” fala da professora durante as explicações nas aulas, preocupada com o entendimento dos estudantes, com a compreensão da explicação e com o processo de ensino e aprendizagem. (Diário da pesquisadora - OBCP)

Na nossa área, precisamos muito da teoria, mas também muito da prática. (ECP2)

Eu acredito que a gente para aprender precisa ter bagagem, eu preciso ver soluções de outros e tentar entender como que os outros compreenderam, para tentar construir as minhas, ninguém é criativo sem bagagem. (P1CP)

Então tu vais aprendendo o conteúdo, como forma do projeto, os alunos engajados nos conteúdos que precisam ao desenvolver o projeto e automaticamente tu vais desenvolvendo as soft skills, as habilidades e as competências. (P2SI)

A professora explicava a teoria, logo entendíamos e aplicávamos na prática. (ESI7)

Percebo os estudantes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Porque estão pesquisando, buscando estratégias para a criação do aplicativo, tendo diálogo com os colegas e com a professora, fazendo trocas de saberes e construindo novos conhecimentos juntos. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Assim sendo, percebemos que as estratégias pedagógicas utilizadas pelas docentes nas disciplinas do curso direcionavam o ensino, estabelecendo relação entre os aspectos teóricos e práticos, o que representa um passo importante na motivação e engajamento dos estudantes. Segundo Giraffa (2017), as práticas docentes e os recursos utilizados para apoiar o fazer docente aparecem como elementos de significância na percepção discente, especialmente no que tange a sua motivação em permanecer aprendendo e vinculado a determinado curso.

As professoras mencionam situações reais, do dia a dia da profissão, para que o estudante interaja com experiências de vida e experiências profissionais, apresentando suas dúvidas e compartilhando suas inquietações. A educação baseada no processo ativo é consolidada na busca do conhecimento do estudante, visando formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação (BACICH; MORAN, 2018). Os estudantes compreendem a importância da relação teoria e prática e do quanto precisam dessa articulação nos processos de ensino e de aprendizagem. Nas palavras de Moran (2019), faz-se necessário o papel protagonista do aluno, bem como seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

Nesse sentido, consideramos que o estudante precisa ter conhecimento teórico e experiências práticas que permitem ser capazes de solucionar os problemas nas atividades propostas em aulas, na futura na profissão e na vida em sociedade. Desse modo, com as atividades propostas “[...] o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional” (MORAN, 2015, p. 34). Corroborando a argumentação do autor, as falas dos sujeitos da pesquisa são autoexplicativas:

Foi a primeira disciplina do curso que foi bem prática. No início do semestre, achei que era teórica, mas não foi, foi teórica e prática, de

aprender mais na prática, entendendo os conceitos trabalhados nas aulas. (ESI10)

Aprendo o que entendo, a professora explica, de forma que eu consiga absorver, entender melhor a minha aprendizagem. (ESI6)

Percebi o quanto a contextualização da teoria com a prática e a relação com o mundo do trabalho é importante nas aulas de graduação. São estudantes do primeiro semestre, estão começando a ter conhecimentos iniciais sobre programação e as possibilidades da área. (Diário da pesquisadora - OBCP)

Aprendizagem envolve a prática, a gente vai aprender fazendo. (ESI8)

A professora conseguia fazer constantemente relações do conteúdo teórico, com a aplicação dele na prática, explicando-os com experiências que teve no mundo do trabalho, quando atuava em uma empresa. Vejo o quanto os estudantes ficam interessados ao escutá-la, porque desejam compreender a teoria com a prática. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Entendemos que, para que o ensino seja significativo para o estudante, as intervenções pedagógicas e as mediações em aula com as metodologias ativas estão baseadas em exemplos da vida real, mostrando assim ao aprendiz sua utilização, colocando os conceitos em prática, por meio da experimentação na sala de aula e/ou fora dela. Para Wiebusch; Martins e Lima (2018) dois conceitos são fundamentais para a formação contemporânea: a aprendizagem realizada com o diálogo constante sobre a teoria e a prática e o desenvolvimento da autonomia. Isso ocorre com as metodologias ativas, em que os estudantes são os sujeitos do processo e consolidam aprendizagem por experimentação (MORAN, 2018). Ou seja, a aprendizagem precisa ter sentido e significado ao aluno, para isso precisa ser consolidada, por meio da relação teoria e prática, como destacam nos excertos:

A professora fala mais do conhecimento empírico, da prática, a forma como ela ensina os conhecimentos, o conteúdo e a teoria é moldada, de uma maneira que a meu ver que para quem já está na indústria, no mundo do trabalho, consegue compreender melhor. (ESI6)

Muito boa a metodologia, porque a professora foca em não só dar teoria e exercícios teóricos, mas ela mostra como é na prática. (ECP3)

A professora fez um esquema explicativo e com desenhos no quadro, para retomar o conteúdo sobre vetores e ficou mais compreensível, a relação teoria com a prática. (Diário da pesquisadora - OBCP)

Aprendizagem eu vejo mais, colocada em prática, preciso da teoria, mas da prática também. (ESI9)

A professora mencionava muitos exemplos do cotidiano da profissão, fazendo a relação teoria e prática e percebia que isso potencializava o interesse dos estudantes em aprender, pois eles eram participativos das aulas, perguntando mais detalhes e aqueles que estão realizando estágios

tinham a possibilidade de contribuir na aula, com seus conhecimentos e suas experiências. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Eu achei que a metodologia da professora foi muito boa, porque foi muito prática, estudamos os conceitos e logo aplicamos por meio de trabalhos em grupos. (ESI7)

Observamos ainda que o modo como o conteúdo teórico é contextualizado com a prática, nas metodologias ativas, permite que os estudantes tenham uma aprendizagem colaborativa com os colegas, bem como nas atividades propostas em duplas, trios e em grupos. Dessa maneira, a construção do conhecimento ocorre de forma compartilhada entre os estudantes, com a interação e a colaboração, em que o professor realiza a mediação, com o compartilhamento de experiências e de conhecimentos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Tais procedimentos metodológicos estão alicerçados em estratégias previstas no PPI, no PPC e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Assim, os excertos demonstram a aprendizagem acontecendo, por meio da interação com os pares, os colegas e as professoras:

A aprendizagem foi na interação com a professora quando tinha dúvidas e com os colegas, quando estudava em casa e estava fazendo exercícios, surgia uma dúvida e perguntava para os estudantes. (ECP1)

A interação com a professora e os colegas, principalmente com o meu grupo ajudou para minha aprendizagem. (ESI9)

Ao invés de cada estudante ter que resolver os 24 problemas sozinhos, em grupos os acadêmicos resolveram três e a professora criou no moodle, um fórum para compartilhar as estratégias que utilizaram para a resolução de problemas das questões. Assim, os grupos acrescentaram quais eram suas questões e quais foram as estratégias usadas, sendo um compartilhamento das soluções que encontraram. No final, mencionou: "Gamificação na próxima aula: para quem fizer todos os exercícios extras que estão no moodle". (Diário da pesquisadora - OBCP)

Pude contar com a professora e dois colegas, mais próximos, durante o semestre para ajudar nas dúvidas e na minha aprendizagem. (ECP2)

Nas aulas como nos sentávamos em grupo, a professora circulava, estava no meio, olhando para todos, então o impacto foi diferente e melhor, deu para aprender mais o conteúdo desse modo. (ESI8)

No trabalho em grupo, os estudantes tiveram diálogo, discutiram juntos meios e estratégias possíveis para resolução de problema de cada questão e quando encontravam a solução, precisavam registrá-la. (Diário da pesquisadora - OBCP)

A gente tem que ter a percepção humana e a gente tem que saber fomentar para que os alunos trabalhem em grupo. (P2SI)

Como na turma do 3º semestre, muitos estudantes do curso noturno trabalham durante o dia, eles já têm experiências que corroboram para os processos de ensino e de aprendizagem. Quando a professora menciona os exemplos que teve na sua atuação profissional em empresa, após ela pergunta aos acadêmicos quem teria exemplos para compartilhar com os colegas e percebi que diversos estudantes falavam. Assim, fui observando o quanto ensino e a aprendizagem envolve o professor e seus estudantes. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Nas dinâmicas e nas discussões do trabalho em grupo, com as outras percepções dos colegas, percebi que estava tendo um olhar mais distorcido do que realmente era. (ESI6)

Sabemos que aprender com os pares, permite o diálogo, o debate, o compartilhamento de saberes e a construção de novos conhecimentos. É uma aprendizagem colaborativa com os colegas, os professores e com as atividades propostas para o trabalho em grupo. A postura do estudante no processo de aprendizagem interfere diretamente na formação das competências e das habilidades, principalmente de comunicação, inovação, autoconfiança, responsabilidade, autonomia, respeito, relações interpessoais, trabalho individual e em redes.

Nesta perspectiva, os acadêmicos estabelecem relações dialógicas de escuta, divergência de opiniões, conexões de ideias, em que precisam desenvolver a empatia, a cooperação, o pensamento crítico e reflexivo, o que faz com que aprendam uns com os outros. Deste ponto de vista, o que se discute são ideias, e não pessoas. Além disso, incentivam a criatividade e o potencial dos estudantes como pesquisadores (BACICH; MORAN, 2018).

Cabe ressaltar que o trabalho colaborativo precisa da adesão do estudante às propostas pedagógicas, sua ação e ativismo em prol do próprio crescimento, a ciência de que o sujeito mediado pelo meio se constrói e reconstrói frente às distintas situações da vida e da comunidade universitária. Daí se dizer que, quando se trata de aprendizagem colaborativa, estamos falando de envolvimento, atitude, comprometimento efetivo, trabalho de comum acordo, debate de ideias, decisões coletivas, autonomia e capacidade de atuar em ações conjuntas, no sentido de que cada um tem seu papel específico, mantendo propósitos comuns - aprender - e investindo numa cultura de colaboração, e não de competição.

No Ensino Superior, a aprendizagem colaborativa em grupo, é um processo de mudança cultural; o professor é o agente dessa mudança quando, no espaço acadêmico, facilita a aprendizagem, por meio de métodos como a aprendizagem

baseada em problemas (BARRETT; MOORE, 2011). Destacamos que uma das estratégias pedagógicas propostas nas aulas para a resolução de problemas e a aprendizagem colaborativa foi o trabalho em grupo que permitiu estabelecer relações dialógicas de escuta, de trocas de conhecimentos, de divergência de opiniões, de busca por soluções e de conexões de ideias, em que precisavam desenvolver a empatia, a cooperação, o pensamento crítico e reflexivo, sendo possível o ensinar e aprender com os pares, como mencionam nos excertos:

Os trabalhos ao longo do semestre eram bem satisfatórios, realmente testavam nossa capacidade e nossa aprendizagem. (ECP2)

Acredito que o trabalho em grupo foi fundamental para minha aprendizagem ter sentido. (ESI9)

A gente tem que ensinar, os alunos a terem atitude, serem responsáveis, tem que saber trabalhar em grupo, tem que ser proativo. (P2SI)

Os trabalhos que a professora propõe em grupo, obviamente no ramo do trabalho tu não vais trabalhar sozinho, tu vais sempre trabalhar com alguém, então ela promoveu isso desde o início da disciplina. (ECP3)

A professora solicitou que os estudantes se organizassem em grupos de quatro pessoas. Como ela tinha em mãos uma caixa colorida, despertou a curiosidade e o interesse dos estudantes em saber o que tinha dentro. Ela explicou a dinâmica “dividir e compartilhar”, dentro da caixa tinham questões coloridas para resolução de problemas. Sendo que os estudantes precisavam retirar três questões, ou seja, um número ímpar de questões e não par como era os integrantes do grupo, com essa estratégia, eles precisariam resolver juntos, coletivamente as questões e não individualmente. Se fosse quatro questões, cada estudante iria pegar uma para resolver e não seria um trabalho em grupo. Segundo a fala da professora: “são pequenos detalhes, mas que fazem a diferença”. Objetivo da atividade: entender o enunciado e criar estratégias para realizar as questões que envolvem a resolução de problemas, compartilhar ideias e conhecimentos e aprender com os colegas. Gamificação com recompensa: uma dessas questões irá cair na prova, vou sortear uma questão. (Diário da pesquisadora - OBCP)

A dinâmica do desenvolvimento do trabalho em grupo, durante o semestre, foi uma coisa que ajudou bastante na aprendizagem. (ESI6)

Trabalhando em grupo, a gente conseguiu debater e chegar em um consenso, eu estava equivocado em vários pensamentos meus durante o semestre. (ESI6)

Com o problema da aula, percebi o engajamento dos estudantes para encontrar estratégias para sua resolução. Pois, essa atividade foi realizada em grupo e a professora ficou acompanhando os estudantes, fazendo a mediação. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Uma das aprendizagens e que achei sensacional, a experiência de trabalhar em grupo, literalmente como uma equipe, foi bastante importante. (ESI7)

Cabe ressaltar que os trabalhos em grupos nos cursos de graduação diurno e noturno, foram realizados durante o período das aulas e os estudantes, utilizaram as tecnologias digitais, as redes sociais e o ambiente virtual Moodle, para dar continuidade ao trabalho a distância. “Hoje, a sociedade é marcada pelas tecnologias da informação e comunicação, com destaque especial à tecnologia digital - a vertente mais atual” (WIEBUSCH; MARTINS; LIMA, 2018, p. 186).

Com atividades presenciais e on-line, por meio do ensino híbrido foi possível redesenhar as formas de ensinar e de aprender (MORAN, 2019) e continuar aprendendo de forma colaborativa, com os pares, entendendo que as tecnologias digitais nos aproximam independentemente de tempos e espaços. O trabalho em grupo promove a aprendizagem colaborativa que é uma oportunidade de formação pessoal e social na construção de saberes (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007). Os pressupostos da aprendizagem colaborativa, a interatividade, a troca entre pares, e a flexibilidade dos papéis, nas comunicações, nas relações e nas interações possibilitam os processos de ensino e de aprendizagem.

6.4.4 Síntese da categoria

Partindo destas considerações, com base no objetivo específico, retomamos a especificidade desta categoria, evocando o argumento centralizador que serviu como vetor desta análise: *a aprendizagem do estudante relacionada aos aspectos que envolvem as características pessoais, cognitivas, ambientais emocionais, socioafetivas e contextuais, considerando os desafios enfrentados pelo estudante universitário, tanto o acadêmico de primeiro semestre, quanto o de terceiro semestre, foco da nossa investigação.*

Desse modo, as compreensões tecidas nessa categoria poderiam ser utilizadas não apenas, para os semestres dos estudantes integrantes da pesquisa, mas também para os acadêmicos de todos os semestres de um curso de graduação/bacharelado. Isso porque entendemos que o papel do professor é de mediador e o do estudante é de protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem, expressando ideias, esclarecendo dúvidas, realizando trocas, compartilhando conhecimentos e experiências em um movimento de aprendizagem dialógica e colaborativa com os pares.

Consideramos de suma importância, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do estudante com o próprio processo formativo, afinal diante dos desafios que surgem no percurso, que podem ser pessoais, pedagógicos e/ou institucionais, será necessário superá-los buscando estratégias e contando com redes de apoio para os enfrentamentos da vida acadêmica, desde o ingresso até o último semestre do curso. Quanto esse conjunto de elementos se colocam em sintonia há uma tendência que favorece a permanência do acadêmico na universidade. Na continuidade, referimos o papel da universidade no processo de aprendizagem do estudante, especificamente no que se refere a implementação de projetos de acolhimento ao acadêmico, assim como planejamento de ações que visam a apoiar professores e estudantes, na promoção de estratégias de engajamento do estudante na instituição. Ainda com referência ao papel institucional, consideramos importante a criação de tempos e espaços destinados ao convívio, ao lazer, ao descanso, ao silêncio e ao estudo, seja ele individual ou em grupo.

No que se refere às leituras sucessivas, tanto as técnicas quanto o material empírico se desdobram em novos conhecimentos, em novos pontos de vista, novas abordagens, em novos posicionamentos, o que acaba transformando cada categoria/subcategorias em um diálogo permanente entre teóricos, sujeitos da pesquisa e a investigadora. Dessa triangulação, acabamos por viver na prática a aprendizagem com os pares, o que resulta na produção de novos entendimentos e novos olhares sobre o mesmo objeto de estudo. Assim, destacamos a importância de compreendermos os significados das estratégias pedagógicas e das atividades em conjunto para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social de tais práticas junto aos estudantes. No nosso entendimento, isso significa construir conhecimentos sobre a realidade da própria universidade, inserindo-se por inteiro numa comunidade acadêmica, com a qual deve se relacionar de maneira intensa, produtiva e assídua.

Essa forma de entender o estudante ultrapassa as questões que envolvem a aprendizagem e alcançam possibilidades fecundas de identificar potencialidades e fragilidades presentes no acadêmico. Na continuidade dessa ideia, podemos pensar que temos aí um aumento de consciência pedagógica e capacidade de intervenção por parte do professor. Acrescentamos a essas compreensões, o papel do fortalecimento das relações de cooperação entre os diversos atores integrantes

da instituição, o que torna mais efetiva a vinculação entre universidade, comunidade e sociedade. Quando falamos sobre tais aspectos, podemos inferir que o cumprimento desses princípios e critérios contribuem de forma expressiva para a tomada de decisões dos estudantes, para seus processos de autorregulação, para melhoria institucional, movimentos emancipatórios e elevação da capacidade educativa.

Temos que considerar que o ingresso no âmbito universitário gera novas exigências, didático-metodológicas, em que exige do estudante, uma adaptação a novos modos de aprender com as metodologias ativas. Pois, percebemos que ainda há posturas passivas por parte dos estudantes, no que se refere aos processos de aprendizagem. É necessário incorporar diferentes modos de expressão, de abordagem, de linguagem para que a intervenção docente seja caracterizada por permanentes desafios que levem o estudante a se comprometer, a se tornar cada vez mais autônomo e responsável pela própria aprendizagem.

Dessa forma, ao analisarmos a aprendizagem dialógica na perspectiva dos estudantes investigados, foi possível identificar suas percepções sobre as metodologias ativas e as estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas, em que foram protagonistas, experimentando, fazendo relações entre teoria e prática nos processos de ensinar e de aprender. Nesse aspecto, os estudantes evidenciam como fatores potencializadores da aprendizagem:

- *A didática do professor na ótica do estudante:* a partir das compreensões que eles entendem por didática a capacidade do professor de se fazer entender. A definição técnica das nomenclaturas que envolvem as metodologias ativas está distante deles, afinal, eles falam de outro lugar, o de estudante. A propósito disso, tal apropriação é prerrogativa do docente. Por isso, esses achados na investigação esclarecem o perfil de acadêmicos, com os quais estamos lidando, ou seja, estudantes que reconhecem intuitivamente uma aula que utiliza metodologias ativas, ainda que não saibam nominá-la. Para os discentes, essa discussão como se comprova na análise do material empírico se resume no que eles mencionam como *metodologia de ensino*.

- *A relação do professor com os conteúdos, com os estudantes e a simulação de experiências diversas:* os conteúdos, como área disciplinar específica, são todos aqueles aspectos do contexto e da dinâmica em que nele se desenvolve. Em cada nível educativo teriam que ser abordados com distintas características de extensão,

profundidade e metodologia. Trata-se, portanto, de relacionar-se com os conteúdos e com os estudantes de maneira a planejar experiências, executá-las e refletir sobre o que se está fazendo.

- *O aprender fazendo*: os estudantes mencionam a importância da relação teoria e prática. Sobre isso temos que referir que a participação ativa do estudante não só permite como potencializa tanto o trabalho individual, quanto o coletivo. Privilegia também o autoconhecimento, a capacidade de interrelação, as possibilidades de exercício de autonomia, a ruptura com a passividade acadêmica, favorecendo que experiências próximas se convertam em experiências conscientes, o que resulta em aprendizados caracterizados pelo sentido e protagonismo do estudante.

- *A inserção de problemas reais no ensino universitário e a subsequente busca de soluções*: os estudantes mencionam a importância de introduzir no contexto universitário, atividades que envolvam experiências e aprendizagens, partindo do cotidiano e avançando para reflexões críticas e organização lógica da própria experiência. Decorrente dessa ideia, o diálogo em torno das vivências, dos relatos, da coletividade, das situações relacionadas à futura profissão, recoloca a própria história pessoal e da comunidade como objeto de atenção, estudo e intervenção. Sendo que, lidar com situações que não sejam fictícias e nem abstratas, já representam um ponto de partida para mobilizar a participação ativa dos estudantes, que percebem na atividade desafios a serem superados.

- *O exercício da empatia*: os estudantes mencionam que uma das características essenciais do ser professor é ter empatia, ou seja, é demonstrar afetividade e simpatia ao acadêmico, desde a chegada à sala de aula, o modo como desenvolve as práticas pedagógicas, como estabelece um diálogo com o estudante e esclarece as dúvidas. Assim, demonstram a importância da relação entre professores e estudantes como um vetor de confiança e partilha de conhecimentos. Tal relação favorece o diálogo, o estabelecimento de redes, de amizade e a definição da própria identidade profissional. Podemos dizer que não há disciplina universitária que possa prescindir do exercício da empatia, afinal, acreditamos numa educação que integre aspectos técnicos, éticos e humanos.

Para finalizar, consideramos que o vetor das metodologias ativas vem sendo considerado no campo da educação, no âmbito nacional e internacional, como a variável transversal mais influente, no que se refere aos resultados de

aprendizagem e aderência aos estudos, capaz de congrega aspectos pessoais, morais, sociais, profissionais e acadêmicos. Nesse sentido, eleger metodologias ativas como ação intencional e plena de significado, para o estudante tem se tornado um dos maiores diferenciais pedagógicos para as instituições de Ensino Superior. Entendemos que participar ativamente do próprio processo de aprendizagem, mais que um princípio norteador das metodologias ativas, representa possibilidades de retenção e fidelização da comunidade acadêmica, se convertendo como um dos aspectos promissores a serem considerado pelos dirigentes das IES tanto públicas quanto privadas.

6.5 UNIVERSIDADE DIALÓGICA: ARTICULAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO ACADÊMICO

Na terceira categoria intitulada a universidade dialógica: articulações possíveis e necessárias, entre a formação docente e o desenvolvimento do acadêmico, apresentamos as discussões que compõem tanto o argumento central quanto as subcategorias decorrentes. Para tanto, retomamos o problema de pesquisa: *Que aspectos pedagógicos norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes nas metodologias ativas no Ensino Superior?*

E também o objetivo específico: Identificar as estruturas formativas e as estratégias pedagógicas que caracterizam a formação docente e o desenvolvimento acadêmico, ambos estabelecidos para buscarmos respostas e novas compreensões para o foco em questão. Essa categoria é entendida no estudo como um vetor catalisador da interlocução entre formação do docente universitário, desenvolvimento acadêmico, bem como dos aspectos que tangenciam essa temática. Por isso, a discussão se estende para áreas do conhecimento, tais como: currículo, abordagens metodológicas e processos avaliativos.

Nesse sentido, podemos destacar que a atuação docente, caracteriza-se pela necessidade de formação pedagógica condizente com os desafios próprios do Ensino Superior, o que equivale a dizer que aspectos institucionais, pedagógicos e, ainda da gestão universitária e do currículo deverão ser contemplados. Para os estudantes, caracteriza-se pela necessidade do desenvolvimento de uma formação acadêmica, para o profissional e para a vida, com princípios condizentes com a

sociedade contemporânea, considerando a matriz curricular, a oferta de disciplinas, a carga horária, as atividades formativas, tanto no âmbito institucional quanto pedagógico.

Desse modo, consideramos como argumento centralizador: *a formação docente, bem como o desenvolvimento acadêmico do estudante, integrados na discussão que envolve currículo e avaliação são componentes basilares do processo pedagógico no Ensino Superior*. Cada um desempenha um papel imprescindível, no qual a relação dialógica, ativa e transdisciplinar, se configuram na realização de um projeto educativo para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os sujeitos.

Assim, entendemos que a universidade precisa estar aberta ao diálogo com os sujeitos, permitindo trocas entre os pares, o trabalho colaborativo, o compartilhamento de saberes e as experiências formativas, com sentidos e significados para os professores no trabalho pedagógico e para os estudantes na formação inicial, no curso de graduação. Desse modo, a dinâmica institucional e pedagógica contempla a tríade ensino, aprendizagem e processos formativos na cultura universitária, em um movimento dialógico entre os professores, os estudantes e os demais segmentos da comunidade acadêmica. Não se trata, portanto, de uma discussão feita sob uma perspectiva, um único olhar, mas de reflexões capazes de abarcar diferentes pontos de vista, sobre o mesmo objeto de análise.

Com o movimento analítico, apresentamos três subcategorias, denominadas como: 6.5.1 Formação pedagógica do professor universitário e desenvolvimento da formação acadêmica do estudante; 6.5.2 Currículo e diálogos transdisciplinares em cursos de graduação e 6.5.3 Avaliação no Ensino Superior. Organizamos cada uma delas em uma síntese que envolve elementos teóricos, empíricos e as compreensões emergentes da investigação.

6.5.1 Formação pedagógica do professor universitário e desenvolvimento da formação acadêmica do estudante

A temática que envolve a formação pedagógica do professor e o desenvolvimento da formação acadêmica do estudante têm suscitado discussões, sobre o papel do professor no século XXI; quais os objetivos que definem suas

expectativas, em relação à aprendizagem; que metodologias seriam mais adequadas para favorecer a compreensão do estudante; que sistemas de avaliação continuada atendem de forma mais eficaz aos propósitos do ensino; quais competências e habilidades devem ser exigidas do estudante de graduação, entre outros. Em geral, o que mais se escuta são questionamentos, acerca do que fazer, como fazer e quais os caminhos possíveis.

Desse modo, a discussão se estende ao tipo de sujeito que queremos formar; com quais relações sociais e qual mundo do trabalho queremos ajudar a construir em nossa sociedade, bem como que competências e habilidades seriam fundamentais para desenvolver no graduando; que atitudes e valores humanos deveriam ser aprofundados na formação integral do estudante.

As metodologias ativas, caracterizadas pelo diálogo, participação, intencionalidade consciente, responsabilidades, cooperação e intervenções podem se constituir em potencializadores de humanização e cidadania em uma sociedade democrática. Corroboram a essas reflexões, os fundamentos epistemológicos que norteiam o trabalho docente, as escolhas didático-metodológicas mais indicadas, para realizar um trabalho consistente no Ensino Superior, bem como as práticas pedagógicas para favorecer a aprendizagem ativa dos estudantes.

Nesse sentido, faz-se importante destacar também o papel do ensino nesse processo: um ensino que deve ser, por sua própria natureza, uma formação de alto nível que deixe bases sólidas para a aprendizagem posterior, o que “só pode ser conseguido com uma seleção adequada de conteúdos que seja, em qualquer caso, ampla e suficiente para assegurar essa formação de estudantes atualizados e de alto nível” (ZABALZA, 2003. p. 78). A partir do entendimento do autor, de que seleção adequada de conteúdos significa escolher os mais importantes desse âmbito curricular, acomodá-los às necessidades formativas do acadêmico, adequá-los às condições de tempo e de recursos com que contamos, e organizá-los de tal modo, que sejam de fato acessíveis aos estudantes (ZABALZA, 2003). Consideramos importante incentivar a discussão, a socialização das limitações e das dificuldades apresentadas pelos estudantes, abrindo espaços para (re)conhecer as demandas evidenciadas em sala de aula.

Dessa forma, entendemos que refletir e produzir compreensões, acerca de tais enfoques podem representar indicativos importantes para uma atuação protagonista, colaborativa e ética, tanto do ponto de vista da formação pedagógica

do professor universitário, quanto do desenvolvimento da formação acadêmica do estudante. Nesse sentido, entendemos que os saberes técnicos e éticos representam princípios, sob os quais, todas as ações no âmbito universitário deveriam se assentar, sobretudo, quando buscam manter elevados índices de aproveitamento acadêmico e de atuação docente.

Também consideramos importante ressaltar que a aprendizagem ocorre nos processos das metodologias ativas e que os "resultados da aprendizagem" nem sempre podem ser aferidos e conferidos em avaliações finais. Aliás, para que avaliações a parte das estratégias de ensino e de aprendizagem? A avaliação se configura como continuada e processual, ocorrendo necessariamente por dentro do conjunto de procedimentos didáticos e relações teoria-prática nas próprias aulas. Assim sendo, entendemos que nosso estudo se consubstancia na tríade; formação docente, formação acadêmica e metodologias ativas, o que justifica a relevância para aspectos, como autonomia, participação, protagonismo, mediação, feedback, gestão dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de competências e de habilidades.

Na continuidade destas ideias, compreendemos que a organização identitária docente acontece ao longo do ciclo vital, sendo proveniente da estruturação da identidade resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais, em que a docência é desenvolvida, agregando-se a essa questão as vivências pedagógicas, pessoais, educativas, culturais, investigativas e socioemocionais, tanto do estudante quanto do professor. Desse modo, destacamos as palavras de Isaia e Bolzan (2009), quando argumentam sobre o professor e os processos formativos que o envolvem, ou seja, aspectos de carácter inter e intrapessoais alicerçados, entre a formação e o processo formativo em andamento.

Corroborando Cunha (2018, p. 8) ao destacar que: "[...] a identidade se refere ao papel social da profissão, a professoralidade diz respeito à profissão em ação; pressupõe a identidade e mobiliza os saberes próprios da profissão". Nessa perspectiva, tudo o que vivemos, experimentamos, sentimos, compreendemos, ressignificamos se projeta no que somos como discente/docente universitário bem como, no caso do professor, o que justifica as estratégias pedagógicas que elegem nos respectivos repertórios de sala de aula. Desse modo, reconhecemos a importância de projetos regulatórios institucionais como eixos sustentadores nos

projetos educativos, assumidos pela comunidade acadêmica, como forma de manter um elo que confere identidade ao trabalho pedagógico, mesmo contando com experiências e percursos profissionais e pessoais tão distintos. Assim, os diferentes percursos da vida pessoal e profissional trilhados pelos docentes, se apresentam indissociáveis do fazer pedagógico, tanto quanto do fazer estudantil, como ilustram os excertos:

Eu me dei conta que gostava de estudar, de explicar para os meus colegas com dificuldades, e comecei a ficar uma espécie de monitora da aula e fazia todos os exercícios. (P1CC)

Desde muito pequena convivia com a profissão, tenho uma mãe professora e minha dinda também foi uma influência muito forte, minha dinda sempre trabalhou com computação, estudava muito, e meu pai também sempre estudou muito. Então, a gente sempre teve a cultura de estudar. (P2SI)

A minha motivação maior foi que eu queria ajudar as pessoas a aprender. (P1CC)

Aquilo foi me despertando, eu disse: está aí um negócio que eu vou gostar de fazer, é dar aula. Basicamente claro que na época não fiz essa elaboração, que estou fazendo em 40 e tantos anos depois, mas queria uma profissão que eu continuasse estudando bastante. (P1CC)

Quando vim para a universidade, conheci, uma professora que se chamava L. Desenvolvi admiração por ela como profissional e adorava o jeito que dava aula. O acidente da minha parte calculada foi a vontade dela, achava que eu tinha o perfil e me colocou em uma situação que tinha que praticar e de fato gostei. (P2SI)

A escolha pela profissão foi porque eu achei que iria ser desafiadora. (P1CC)

A propósito disso, tangenciando o foco da discussão sobre a escolha da profissão docente, e, de acordo com os dados analisados, evidenciamos que o ofício docente pode ocorrer de forma intencional e/ou por influências familiares e/ou em virtude de circunstâncias dos contextos vividos pelos sujeitos durante a vida familiar, escolar e acadêmica. Dessa maneira, ao buscarmos compreender como ocorreu a escolha profissional das professoras participantes da pesquisa, questionando-as sobre o que as motivou a ingressar na carreira docente, elas resgataram lembranças de momentos marcantes, relembando os motivos que as levaram à escolha da docência. Os excertos traduzem tais memórias:

O irmão E., me marcou muito e sempre fiz questão de dizer isso para ele, me influenciou na escolha pela carreira. Sempre fui agradecida para ele, mas na realidade o que me motivou, foi um professor inspirador que eu

tive. Eu quis ser como ele e ficou sempre a minha grande referência. (P1CC)

Uma professora de estágio maravilhosa, que foi a segunda referência, foi a professora E. na disciplina de didática da matemática que me ensinou uma série de estratégias que hoje se encaixaria muito bem nas metodologias ativas, e eu fiquei fortemente influenciada por ela. (P1CC)

Depois tive o prazer de fazer estágio com a professora L., que é este ícone na informática da educação, mestra maravilhosa que me ensinou muito, do cuidado que eu tinha que ter com meu aluno, valorizar o aluno. Essas, três pessoas foram muito importantes na minha formação, eu tive a sorte de ter esses professores que me inspiraram fortemente. (P1CC)

No meu primeiro semestre trabalhei o meu mestrado todo, com a professora dizendo que eu tinha chance de ser professora na universidade. (P2SI)

Eu sempre quis ficar nessa instituição, desde o dia que entrei, sempre tive uma conexão muito bonita, com a universidade. Fui me apaixonando pela docência baseada em papéis. Tive na escola também dois professores me marcaram muito, que foi a professora de português, literatura e a de matemática, que sempre quis ser como elas. (P2SI)

Eu nunca tinha pensado que o querer ser como elas era pela profissão, admirava elas como pessoas e hoje olho para trás e vejo que admirava elas como profissão. Foram as influências de papéis, das pessoas que passaram, os exemplos de pessoas que passaram na minha formação. (P2SI)

Identificamos que, as recorrências se focam no gosto por estudar; no prazer de explicar os conteúdos, para os colegas com dificuldades; na influência familiar; na vontade de ajudar as pessoas; na admiração por professores que se tornaram referência na escolha da profissão. Cabe ressaltar que, para as integrantes da investigação a profissão não era idealizada, mas diante de situações escolares e acadêmicas, começaram a pensar na docência como uma possibilidade de profissão. Destacamos também, fatores subjetivos evidenciados, que contribuíram para que os sujeitos realizassem a opção pela docência: admiração por profissionais da área; gosto pela profissão docente; experiências positivas durante a trajetória; influência de familiares e realização pessoal.

Para Marcelo García (1999, p. 205), “[...] existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar [...]”, revelando a simetria invertida, em que o aprender a ser professor está relacionado com as experiências formativas, como estudantes, em sala de aula, como uma espécie de espelhamento, de modo que o professor almeja ser como os docentes que passaram pela sua formação, tendo-os como exemplos. Oliveira (2007, p. 7) afirma que as: “[...] referências dos professores de nossos primeiros

processos de escolarização, e que revisitados, através do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis “modelos”. As lembranças e as vivências costumam se projetar na atuação e nas concepções das professoras universitárias.

Partindo dessas evidências, asseveramos que as experiências significativas fizeram parte da construção da carreira docente, o que se observa em suas memórias, sendo lembradas, com base em sujeitos que inspiraram e/ou influenciaram a escolha profissional. Sendo que começaram a pensar sobre a multiplicidade de elementos que constituem a docência universitária, quando se inseriram no Ensino Superior. Para Isaia (2006), a aprendizagem docente implica na apropriação de conhecimentos, de saberes e de fazeres que estejam vinculados a atuação. Essa aprendizagem docente começa na formação inicial e perpassa toda a carreira, é um processo em construção, no qual vamos aprendendo a ser e fazer-se professor, como são expressos nos excertos:

Eu não concebo um professor universitário que não seja um estudante. O professor tem que ter uma atitude de aprendiz, o professor universitário precisa ser um aluno constante, eterno aprendiz. Tem que estar sempre se atualizando, tanto em nível de conteúdo de sua área de competência, quanto metodologicamente. (P1CC)

O professor tem que ser inquieto, não se acomodar, não é só professor universitário é qualquer um. Em uma universidade diria que é letal o professor ter inquietude, no sentido de estar sempre querendo se atualizar, estar sempre ligado no que está acontecendo e isso eu acho fantástico para docência universitária. (P1CC)

O que eu acho desafiador no magistério e que me fez trocar a estabilidade de trabalhar na Educação Básica pela universidade, foi esse movimento de constante necessidade de atualização, de produção de conhecimento. A universidade para mim é isso, o professor universitário é esse agente e tu educa pelo exemplo, não adianta cobrar uma coisa do teu aluno que você não faz. (P1CC)

Acredito que como a gente trabalha muito focado na indústria, no mínimo preciso mostrar que eu tenho as mesmas habilidades que espero que eles tenham. Que hoje eu te diria que a gente tem que ser analíticos, ter o pensamento sistêmico, que são as características do profissional da área. (P2SI)

Assim, compreendemos que a formação docente se caracteriza por aprendizagens, nos quais os professores buscam o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Vaillant e Marcelo García (2012, p. 92) corroboram ao enfatizarem que “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porque o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as

origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”. O processo de desenvolvimento profissional docente é construído na trajetória pessoal e profissional, na qual a universidade constitui-se como um lugar formativo, à medida que os docentes vão adquirindo experiências nesse contexto, com a atuação nas disciplinas, suas respectivas turmas e às diversas atividades que desempenham. As assertivas expostas encontram eco nos excertos:

O educar para não gerar o estereótipo e o pré-conceito a respeito do aluno, isso teria que ser um cuidado que a gente precisa desenvolver como professor universitário, porque se tu não tens esse cuidado, perdes a oportunidade de aprender com seus alunos e de ensinar o aluno a aprender. (P1CC)

Fala da professora na aula: “vocês precisam se tornar grandes perguntadores, é perguntando que se esclarece as dúvidas e que se aprende”. Ou seja, ela incentiva que os estudantes façam perguntas e estava aberta ao diálogo para aprender juntos. (Diário da pesquisadora - OBCC)

O professor universitário é aquele que está comprando livro, que parte do salário dele é destinado a comprar livro, fazer curso e depois o privilégio da gente trabalhar na universidade, é que a universidade é um pedacinho do mundo, tu tens diversas áreas do conhecimento, tu tens palestras, tu conversas com gente de outras áreas, tu oxigenas com as diferentes gerações. (P1CC)

Eu diria que o professor precisa ser bem didático, saber explicar o conteúdo direito. Uma coisa que ajuda muito são os exemplos, ao invés de só explicar a teoria. Se o professor dá o contexto, ajuda bastante. No curso, tenho notado que os professores dão exemplos reais, para compreender o conteúdo. (ECC2)

Como a universidade é um lugar de produção de conhecimento e formador de profissionais, a universidade é por concepção um lugar de se estar atualizado, de estar se produzindo conhecimento, de estar sempre estudando. (P1CC)

Assim, refletimos sobre o espaço de atuação, ou seja, a universidade, sendo um lugar formativo para o processo de aprender a docência, e que essa aprendizagem não pode ser solitária, precisa estar articulada entre pares, com outros professores. Os estudos sobre formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior (CUNHA, 2010; 2014; 2018) e entre outros, demonstram iniciativas nas IES públicas e privadas, com ações de formação para o desenvolvimento profissional docente, para reflexão sobre o contexto universitário e a atuação, bem como para encontrarem possíveis caminhos para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, ainda há a concepção de formação pedagógica prescritiva, com

base na transmissão de conteúdos aos professores que, a rigor, desconhecem a pedagogia (ALMEIDA, 2012).

Desse modo, destacamos a importância de ações que promovam a formação pedagógica, para os professores universitários, contemplando as demandas contemporâneas, as idiosincrasias do contexto, as especificidades da docência e a construção de saberes pedagógicos, imprescindíveis à atuação docente. Uma das possibilidades são os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos⁴⁷ que “trata-se de uma proposta epistemológico-política eminentemente dialética e construtiva com vistas à transformação” (HENZ, 2015, p. 19), em que o diálogo problematizador é o alicerce para discussões e reflexões acerca da *práxis* educativa (HENZ, 2015). Sua organização ocorre “[...] em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador [...]” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 520), ou seja, envolve tempos e espaços, uma dinamicidade e uma escuta sensível com e para os sujeitos, no qual a gestão universitária pode identificar quais são os maiores enfrentamentos no cotidiano dos docentes e pensarem juntos em ações que possam ajudá-los. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de apoio institucional, diante dos desafios relacionados à formação do professor e à atuação como menciona uma docente:

Desde que me tornei professora na universidade, todo início de semestre tem capacitação, que estão cada vez mais próximos da necessidade real do aluno, mas elas não resolvem. (P2SI)

Uma dificuldade que todos os professores da minha área estão tendo, é que não temos formação pedagógica. (P2SI)

Eu acho que o nosso problema não é diretivo, é de execução e de falta de acompanhamento. (P2SI)

Eu gostaria de ter, por exemplo, um assistente. As disciplinas baseadas em metodologias ativas e em projetos teria que ter um assistente dentro da sala de aula, para que todos possam ter atenção, mediação igual. (P2SI)

Um desafio é, como é que eu conduzo um projeto e como é que eu faço a teoria. Essa coisa de fazer a teoria via projeto é novo para nós. Nós não fomos formados assim, então a gente vai fazendo achando que está certo, a gente lê, escuta, alguém diz que fez de uma forma, a gente vai lá e tenta. Têm horas que a gente tenta e é um desastre. (P2SI)

⁴⁷ Essa metodologia é desenvolvida pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz e o Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus, tendo como inspiração os “Círculos da Cultura” de Freire e a pesquisa-formação de Josso.

Tais excertos demonstram o quanto os professores precisam de assessoria pedagógica, ou seja, de um espaço especificamente dedicado à problemática da formação e do ensino nas instituições de Educação Superior (LUCARELLI, 2000), no qual seja possível o diálogo entre os pares, sobre as disciplinas, as estratégias pedagógicas, o processo avaliativo e os desafios enfrentados no contexto universitário, contribuindo para a reflexão sobre as práticas de ensino. Com isso, queremos dizer que sua potencialidade pode ser um *lócus* de formação aos professores. Corroboramos com essa discussão, Souto (2012) ao afirmar que são espaços de acompanhamento, para que os professores possam pensar sobre a docência. “A perspectiva é de uma assessoria que esteja aberta ao diálogo e disponível para tratar de temas de interesses dos coletivos, ainda que esses possam ter encaminhamentos individuais” (CUNHA, 2014, p. 51).

Desse modo, compreendemos que, diante das diversas demandas do professor universitário, envolvendo a tríade ensino, pesquisa e extensão, pensamos que, com uma assessoria pedagógica constante e prevista no marco regulatório da instituição também seria possível o diálogo com os pares de diferentes áreas do conhecimento e dos cursos, a compreensão da abordagem metodológica para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, bem como o apoio e o resgate de valores institucionais que contemplam a atuação docente. Deste ponto de vista, é uma “profissão que tem por natureza construir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 109).

Assim, pensamos na formação pedagógica do professor direcionada às necessidades individuais e coletivas; ao aperfeiçoamento do fazer docente; à melhoria da qualidade do ensino com abordagens transdisciplinares, entre disciplinas e áreas do conhecimento, bem como à reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Considerando que a universidade exige do professor adaptação ao contexto, às características da geração dos estudantes, além de atualização constante e de inovação pedagógica:

É um ambiente assim, que tem um “caldo cultural”, uma expressão chavão. A universidade é isso, ela te permite, que se tu quiseres, tu estás sempre mais atualizado. Então, a gente consegue entender mais os movimentos do mundo contemporâneo e acredito que se não tivesse

optado por trabalhar na universidade, na docência universitária eu teria outra visão de mundo hoje. (P1CC)

Exatamente essa facilidade de se adaptar aos contextos novos, é justamente por causa desse lugar que eu habito e aproveito, porque não basta estar em lugar efervescente, tu tens que aproveitar. (P1CC)

A gente tem que achar o equilíbrio entre ser firme e ser claro, ser a referência e não ser autoritário. (P2SI)

O professor também tem que estar ligado na mudança de comportamento, das gerações que estão chegando para ele na universidade. (P1CC)

Têm que estar, ser aberto a inovação, buscar a inovação e ser um agente de inovação. E essa inovação não é inventar, é tentar resolver os problemas, dos teus alunos e do cotidiano com as ferramentas que a gente tem. (P1CC)

Desta forma, especificamente sobre o acadêmico, Zabalza (2004) argumenta que, qualquer programa universitário teria que servir para melhorar as pessoas no amplo espectro de dimensões, em que os estudantes universitários podem se qualificar como pessoas e futuros profissionais. Sendo que essa é a grande missão e responsabilidade social da universidade. Para o autor (2004), há necessidade de projetos curriculares que apresentem unidade e coerência interna. Ainda segundo Zabalza (2004), trata-se, não de um amontoado de conhecimentos e de experiências, mas de um processo caracterizado por uma adequada estrutura interna e uma continuidade que seja capaz de promover, o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

A propósito disso, destacamos a importância do desenvolvimento de uma formação acadêmica para os estudantes, baseada nos quatro pilares da educação, propostos por Delors (1996), o aprender a conhecer, envolvendo a investigação, a descoberta, a construção do conhecimento; o aprender a fazer, integrando experiências práticas e a resolução de problemas do cotidiano, bem como da futura profissão; o aprender a conviver, relacionado a saber resolver conflitos, ter empatia e compreensão com o outro e a trabalhar colaborativamente; o aprender a ser refere-se ao desenvolvimento integral do estudante, tendo ética, autonomia, responsabilidade pessoal e social, pensamento crítico e criatividade. Os excertos ilustram a discussão:

Eu tenho essa preocupação, deles se comportarem como o mercado vai pedir para eles, hoje eu estava dizendo para eles: “você têm que ser proativos, tu terminaste, olha para o lado, o colega do lado não terminou vai ajudar, hoje tu terminaste antes, amanhã tu terminas depois e tu vai

gostar que ele te ajude”. Então, esse comportamento ético, solidário é tudo. (P1CC)

A professora deu um exemplo relacionado ao mundo do trabalho e depois falou: “que na indústria vocês vão precisar discutir e elaborar estratégias em grupo, não individualmente. Porque é o nome da empresa envolvida, então a decisão será coletiva”. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Se estiver trabalhando, se você souber programar é que realmente aprendeu programação. Mas se só programou durante as aulas e depois não sabe, é porque não aprendeu, apenas decorou. Aprendizado é de fato aprender. (ECC2)

Tu jamais podes perder a oportunidade de formar reflexivamente, assim como nunca podes perder a oportunidade de ajudar alguém e de educar alguém. Tu tens que estar ligado, esses momentos são mágicos. (P1CC)

Nas aulas, os alunos demonstraram a capacidade de interagir, serem críticos, de perceber as necessidades da problemática, para a resolução do problema. (P2SI)

A professora fazia bastante relações com o mundo do trabalho, inclusive ela sempre dá muitos exemplos do cotidiano, da profissão em geral. (ESI7)

Tais dados ilustram a preocupação com a formação acadêmica, tanto das professoras, quanto dos estudantes, ou seja, buscam serem pessoas e profissionais melhores. As professoras recorrem muito a estratégias de intervenção pedagógica para aproximá-los da realidade e da futura profissão. Cabe destacar também, que a etapa de desenvolvimento dos estudantes, bem como a faixa etária, em que se encontram são parâmetros que indicam formas mais adequadas, para as relações interpessoais entre o professor e o estudante.

Segundo Vitória (2012) a consequência didática dessa forma de entender a aprendizagem do estudante é incluí-la nos contextos reais, em que se utilizam os conteúdos estudados em sala de aula, que devem incluir atividades práticas, como elemento essencial do processo dialógico que caracteriza a participação ativa do discente. A aprendizagem não está armazenada no conteúdo, mas se elabora, a partir da interação, dos conteúdos e da apropriação que os sujeitos realizam, a partir destas interlocuções.

Dessa forma, a aprendizagem do estudante se apresenta, como uma manifestação complexa da habilidade humana, pois sua dinâmica é ágil e sutil: transmite muito mais do que diz, projeta seu significado no contexto acadêmico, apresentando um caráter, ao mesmo tempo, fixo e variado, explícito, e criativo a cada nova manifestação (VITÓRIA, 2012). A própria trajetória de formação na universidade propicia diferentes experiências ao estudante, que o levam a

confrontar-se com a realidade da profissão e à confirmação da escolha feita (SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013), tal como se observa nos excertos:

A disciplina contribuiu bastante, não apenas para formação acadêmica, mas também para a vida. A disciplina foi bem importante e o fato de ter exemplos do mundo do trabalho, aproxima com a profissão. (ESI10)

Quando tu optas por um curso, tu já tens uma intencionalidade, é uma escolha. Eu tenho que preparar os estudantes, tenho que customizar, todo o tempo, minha metodologia tem que se dar conta de que estou preparando um profissional específico para atuar num segmento. (P1CC)

A aula foi com exercícios para os estudantes realizarem em grupo, com quatro integrantes. E a professora mencionou: “na profissão, serão cobrados pelo pensar, pelo encontrar caminhos e possibilidades para resolver os problemas e não apenas para execução no computador”. Ela exemplificou que para a resolução dos exercícios, precisam buscar estratégias. (Diário da pesquisadora - OBCC)

E tanto que você ouvia eu dizer: “quando vocês forem fazer seleção para as empresas às vezes eles vão perguntar isso, nas empresas”, tu conectas e dá significado ao conteúdo. (P1CC)

A minha responsabilidade é profissional..., mas como é que eu vou fazer isso, quando os alunos em termos de saber, o que é ser um estudante universitário, eles não entendem as responsabilidades deles como estudantes, quem dirá como profissionais. (P2SI)

A professora nos direciona muito para a área profissional, porque ela nos faz executar os exercícios, ela faz nós desenvolvermos lógica, de modo que nos incentiva a ver a mesma coisa de vários pontos de vista e não simplesmente apenas aprender o conteúdo. (ECC3)

O aluno busca, problematiza o conteúdo, gera hipóteses a partir do problema que ele recebe, pois se trabalha com resolução de problemas. Todo o conteúdo é dado em cima de situações problemas, o que acaba também deixando eles mais próximos do mundo do trabalho. (P1CC)

Fala da professora durante a aula: “Na minha disciplina, vocês aprendem os fundamentos que vocês irão levar para a vida e para a profissão”. As estratégias pedagógicas visam o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para a vida pessoal e profissional. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Percebemos dessa forma que o ato de compreender e elaborar novos conhecimentos é um processo dinâmico, pleno de [re]construção de significados e, sobretudo, marcado pelo desenvolvimento da autonomia na formação acadêmica do estudante. No entendimento de Freire (1983, p. 16): “[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existenciais concretas”.

Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia requer que os estudantes desenvolvam a capacidade de intervir de forma consciente e ativa na sociedade. Corroborando com essa discussão, Belloni (1999) que no processo de aprendizagem autônoma, o estudante é um sujeito ativo, que realiza a própria aprendizagem e abstrai o conhecimento, aplicando-o em situações novas. Para Torres; Hilu e Siqueira (2015) o desenvolvimento da autonomia discente está diretamente ligado à renovação do perfil do estudante universitário, face ao desdobramento de mudanças de comportamentos e de valores da sociedade, configurados pelo uso de tecnologias digitais. Ou seja, exigindo a atuação protagonista do acadêmico, para a aprendizagem centrada no ensino personalizado e baseada em competências (HORN; STAKER, 2015), conforme os excertos:

A aprendizagem no Ensino Superior, vejo como uma afirmação de autonomia, por que quando nós entramos, o que percebemos? Que não é igual a escola. É o primeiro baque que todo aluno tem, então tu vês “eu tenho que andar pelas minhas próprias pernas, tenho que querer aprender”. (ECC3)

O Ensino Superior gostei muito, porque ele te desperta a ter aquela autonomia, se tu não fores fazer por ti tu não vais, é muito difícil alguém te carregar e tu aprendes a andar com as tuas próprias pernas. Então, eu vejo o Ensino Superior com esse papel de dar autonomia para o aluno. (ECC2)

O que eu quero é que os alunos desenvolvam autonomia para aprender, que eles acreditem neles. Então, acho que as aulas e estratégias contribuíram para os alunos acreditarem neles. (P1CC)

A professora mencionou para a turma: “anotem as dúvidas e tragam na próxima aula para esclarecimento e para compartilhar com os colegas, pois talvez a dúvida é demais alunos”. Percebi que ela incentiva o protagonismo dos estudantes, bem como o desenvolvimento da autonomia. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Cada vez mais tenho me perguntado, como vencer a dificuldade de fazer o aluno entender que ele tem responsabilidade com sua aprendizagem, que ele tem que fazer os 50% dele e ter autonomia. (P2SI)

A universidade exige autonomia do aluno, pois a aprendizagem depende dele e não do professor. Mas nem todos meus colegas, tem essa clareza. (ESI9)

Na disciplina do terceiro semestre, identifiquei alguns estudantes mais autônomos, pois também já estão atuando no mundo do trabalho, realizando estágios, sendo trabalhadores e responsáveis pela formação. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Acho que o erro do ensino anterior a universidade, todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio é não desenvolver a autonomia, os professores ficam em cima do estudante, que leia os materiais e faça os exercícios. Por isso, que o impacto é tão grande no Ensino Superior,

porque os professores não ficam cobrando: “fez a leitura do capítulo”, você precisa ler. (ECC4)

A partir das reflexões tecidas, identificamos que a formação acadêmica do estudante, bem como a formação docente reúne um conjunto de princípios que selecionam e especificam valores maiores, que orientam as decisões e as regulamentações referentes à atuação do Ensino Superior, na condução de seus propósitos educativos. Paralelamente, tais princípios estão em permanente diálogo com os desafios que o presente impõe na perspectiva de preparar melhor as novas gerações para o mundo. Por isso, o respeito à vida, à identidade grupal, à alteridade, à empatia, passa a ser uma responsabilidade individual e coletiva, que se estende desde as práticas acadêmicas, a vida social, política e econômica.

A noção de formação permanente, defendida neste estudo, entende que o docente e o estudante, como seres sociais, aspiram à sua realização pessoal, seja em termos cognitivos, afetivos e socioemocionais. A realização pessoal envolve tanto um espaço individual, quanto um espaço coletivo, como vetores de autonomia e cooperação. O Ensino Superior, assim compreendido, configura-se como um local privilegiado, para desenvolvimento, aprendizagem, reconhecimento das potencialidades, bem como de produções individuais e coletivas.

6.5.2 Currículo e diálogos transdisciplinares em cursos de graduação

Quando se trata de refletirmos sobre currículo e transdisciplinaridade, há que se levar em conta, que são inúmeros e distintos os pressupostos teóricos que cercam tais temáticas. Nesse sentido, as considerações integram nosso entendimento que o estudo assume em relação a estes dois aspectos importantes que precisam ser foco das discussões e reflexões na universidade. Assim sendo, ao realizar uma discussão sobre currículo e diálogos transdisciplinares em cursos de graduação, precisamos refletir sobre o currículo dos cursos e o papel que ele cumpre no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A propósito disso, entendemos que o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos organizados em uma matriz curricular que devem ser trabalhados ao longo do curso de graduação. A autonomia universitária e a flexibilização curricular apontam novas possibilidades para reconfigurar os currículos, sendo que a (re)elaboração necessita ser uma construção permanente e

coletiva, com a participação e colaboração ativa dos estudantes, é imprescindível ouvi-los, bem como os professores, levando também em consideração a realidade, de cada instituição de ensino.

Evidenciamos a necessidade de um currículo mais amplo e com novas configurações curriculares, para atender os estudantes deste tempo, que possam contribuir para a real construção do conhecimento. Conforme Moran (2000, p. 18), o saber precisa ser “interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral”. De modo que consiga dar conta da diversidade de sujeitos presentes atualmente nas universidades brasileiras. Compreendemos que o currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construir sua profissionalidade, abrindo ou fechando possibilidades de se autotranscenderem. Para tanto, a ênfase não está só no conteúdo nem nos objetivos e estratégias, mas sim na aprendizagem, na apreensão do sentido e do significado dos termos, em como os sujeitos aprendem e quais mecanismos são acionados, para que o ato de aprender se constitua. Ato que se dá na relação e interação com o outro, consigo mesmo e com o mundo, intermediado pela teoria e pela prática.

Diante disso, não pretendemos lançar modelos ou propostas fechadas a serem seguidas, porém, contribuir para a superação de modelos atuais, em nossa ótica, já obsoletos e, por si, só inadequados. Uma possibilidade, ao invés de disciplinas, poderiam ser projetos e oficinas teórico-práticas englobando diferentes conteúdos e várias áreas do conhecimento. É possível uma organização com módulos, com temáticas centrais, para o desenvolvimento de competências em cada semestre (ZABALZA, 2015). A formação universitária não pode ser apenas um conjunto de conteúdos e disciplinas, são necessárias competências e habilidades que preparem o estudante para a vida.

A Pedagogia de Projetos, com base em Hernández e Ventura (1998) que permite a transdisciplinaridade, entre as diferentes áreas do conhecimento, dos conteúdos e das disciplinas. Para os autores, a articulação dos conhecimentos é objetivo fundamental para se romper com a forma rígida de enquadrar os conteúdos, ou seja, romper com o ensino tradicional e a organização curricular. Nessa perspectiva, a temática dos projetos pode ser definida pelos estudantes e juntamente com o professor, vão estabelecer o passo a passo.

O trabalho com projetos permite autoria, autonomia, protagonismo, envolvimento e aprendizagem dos estudantes em cada etapa desenvolvida. Pois, envolve pesquisa, hipóteses, descobertas, experiências práticas, trabalho em grupo, dialógico e colaborativo entre os acadêmicos, no qual o docente realiza a mediação. No final, é o momento de apresentar os resultados encontrados, podendo criar produtos, portfólios, relatórios, maquetes, sites, entre outros meios de compartilhamento das aprendizagens.

As professoras da pesquisa, mencionam a relevância dos projetos para os processos de ensino e de aprendizagem, mas percebemos que atuam de forma individualmente, infelizmente os demais professores da instituição não trabalham nessa perspectiva. Refletindo sobre isso, problematizamos o trabalho solitário que o professor universitário realiza, no qual há individualidade e poucas parcerias. O modo como a universidade está estruturada dificulta que o professor faça um trabalho compartilhado, pois não há tempo e espaço previsto para isso. A dinâmica institucional corrobora em grande medida para um trabalho solitário, em que o professor trabalha para si e para o estudante, cabe à gestão universitária pensar em alternativas possíveis para mudar esse cenário. Considerando que essa organização também reflete na formação acadêmica dos estudantes.

Quanto à dinâmica organizacional curricular e institucional, compreendemos que ela precisa contemplar as exigências do MEC, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, o mundo do trabalho e as especificidades dos estudantes em formação. Mas as discussões sobre a reestruturação curricular são necessárias para rever o perfil do egresso, a identidade, a metodologia, os conteúdos, as disciplinas e os princípios dessa formação, que envolve o pessoal e o profissional. Corroborando com tais ideias, acreditamos que os currículos dos cursos expressam o contexto, as expectativas e as necessidades formativas da comunidade acadêmica, visando ao desenvolvimento de competências e de habilidades, que ultrapassam listagens de conteúdos e avançam para a melhoria da vida pessoal e profissional dos integrantes desta rede universitária.

Nesse sentido, os cursos de bacharelado requerem uma dinamicidade curricular, uma flexibilidade nas disciplinas e no fazer pedagógico, buscando atender às especificidades formativas dos futuros profissionais, articuladas com as transformações da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho. Sendo que, para cada área há orientações e normativas para sua elaboração. No caso dos

cursos pesquisados, os currículos precisaram ser (re)pensados, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2016). Desse modo, as instituições de ensino têm condições de organizar seus currículos com as respectivas disciplinas e a carga horária, de acordo com o perfil do profissional que desejam formar. Cabe destacar que a matriz curricular de todo e qualquer curso se projeta no trabalho pedagógico desenvolvido, conforme ilustram:

Uma coisa pontual é a organização por disciplinas, que não promove a visão sistêmica, abrangente e panorâmica. Isso é um problema do nosso sistema educacional, não é um problema dessa universidade e do projeto pedagógico desse curso. É o sistema educacional do Brasil que está organizado assim e as mensurações de qualidade que a gente tem do MEC e CAPES no sistema de avaliação, nos obrigam a continuar assim, essa é uma questão. (P2SI)

Eu vou dar o que vou precisar nessa disciplina, o que tem significância agora. Eu disse assim, vocês querem que o professor do primeiro semestre seja genérico, quando o cara chegar no sexto vai ter que dar de novo, porque nem se lembra, dê a mim o que me compete. (P1CC)

Ao mesmo tempo que tem alguém na equipe que está discutindo preço, contrato com cliente, está formando a equipe para saber qual o perfil que precisa ali, tem que ter alguém preparando a infraestrutura para o pessoal trabalhar. Faço essa discussão no terceiro semestre, mas eles são muito novos, bastante imaturos para entender o todo e a disciplina de infraestrutura é só lá no sexto semestre. (P2SI)

Algumas disciplinas não demonstram tão bem a prática, são mais teóricas. Por exemplo, como temos disciplina de administração é meio complicado, às vezes a prática do que é a gestão, mas os professores têm que tentar buscar a meu ver, a relação entre a teoria e a prática. (ES19)

A disciplina de gerência de projetos que fala da parte financeira, a locação de equipe, a análise de risco vem no quinto semestre. Então, as disciplinas estão muito distantes. (P2SI)

Como nosso curso têm várias carreiras para seguir depois de formado, tem a específica que seria analista, que seguiria o que aprendemos na disciplina, mas também de desenvolvedor, precisamos saber disso. (ES18)

É possível considerarmos que a estrutura curricular apresenta tensionamentos para as professoras, o que reforça a ideia de que o currículo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, propicia múltiplos olhares, buscando delinear concepções teóricas, alinhadas às discussões que precisam tratar da transdisciplinaridade. Uma vertente metodológica promove a religação entre o sujeito e o objeto, pares dicotomizados no pensamento predominante do paradigma da simplificação (MORIN, 2002). Nos excertos, as professoras expressam inquietações, acerca do currículo e que nos fazem refletir sobre a necessidade de problematizar e evidenciar as possibilidades, de evitar a

fragmentação de disciplinas, que reforça o compartimento de saberes, mas, colocando-as em permanente diálogo, como forma de conferir e ampliar sentido aos conhecimentos.

Nesta perspectiva de currículo, podemos pensar que a integração de significados próprios, do professor e dos estudantes, favorece novas compreensões, para que abordagens transdisciplinares, promovam a construção de aprendizagens desde múltiplos pontos de vista teórico-metodológicos, que contribuam para abordagens formativas e integradas. Zabalza (2004) nos apresenta uma reflexão sobre o ensino universitário, sustentado em três eixos: currículo, ensino e docência na universidade. Conforme o autor, o currículo poderia ser entendido como um projeto formativo integrado, em que estivessem contidas as ideias de unicidade e coesão interna, características essenciais para a perspectiva curricular.

Portanto, a ideia de currículo como projeto formativo integrado definiria o ponto de referência a ser aplicado em qualquer nível, em que se desenvolve a atuação formativa na universidade, desde a elaboração dos planos de estudos, até a programação que cada professor realiza em suas disciplinas. Assim, o currículo poderia ser organizado de forma a contribuir para diálogos permanentes entre diferentes disciplinas, além de contar com espaços e tempos, para que o trabalho docente acontecesse de maneira colaborativa e transdisciplinar. Para tanto, a própria organização curricular poderia ser concebida de tal forma, que o entrelaçamento entre diferentes saberes pautasse toda atividade educativa, conforme indica uma das professoras investigadas:

Uma das dificuldades que tenho, que eu enxergo é de que o nosso sistema educacional tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Universitário ele está fragmentado por disciplinas. Estou ensinando como o aluno aprende as especificações técnicas nessa disciplina, mas isso não está acontecendo isolado, isso não acontece no momento de tempo, onde só isso é feito. (P2SI)

Se a gente pudesse trabalhar em projeto transdisciplinar, pegar um semestre que tem cinco grandes conteúdos de disciplinas que os alunos precisam aprender e o aluno vai fazer 20 horas por semana aquele projeto. Mas ele tem que projetar, tem que achar um tópico (tema), fazer um projeto e montar uma dinâmica entre os professores, que vai garantir que os alunos aprendam todos os tópicos. (P2SI)

Neste contexto, propomos a análise e a discussão de contribuições teóricas com olhares diferenciados, visando a múltiplos diálogos, representando uma

partilha de saberes necessários ao aprofundamento e desenvolvimento dos elementos que cercam a temática da transdisciplinaridade. Por isso, o professor, ao desenvolver a disciplina, compartilha com os acadêmicos a ementa, os conteúdos e bibliografias a serem trabalhadas, as atividades propostas para a sala de aula, a avaliação prevista e isso permite que mencionem os anseios, as expectativas e os conhecimentos, criando, assim, um ambiente favorável ao diálogo, à partilha e ao estabelecimento de relações entre pares e também dos conteúdos das variadas disciplinas que integram o curso.

Compreendemos que, independentemente da metodologia utilizada pelo professor o fator mais importante, no entendimento desse estudo, é a concepção que o docente coloca em prática de articulação, entre as diferentes disciplinas, o que é essencial para o processo formativo dos estudantes, tendo em vista a riqueza que representa a complexidade de estabelecer relações entre as distintas áreas e disciplinas de cada semestre do curso. De todas as formas, mesmo que as professoras nas salas de aulas concretizem essa dinâmica no trabalho pedagógico desenvolvido, nas estratégias de ensino e que os estudantes consigam estabelecer relações entre as disciplinas, não há como negar que uma matriz curricular de curso pode não ser o suficiente para evitar fragmentações na abordagem dos conteúdos.

Os conteúdos já não podem mais ser compreendidos como algo dissociado do humano, precisa abrir-se a discussões que se aproximem e se relacionem com a vida cotidiana, não se trata, de aprender coisas, mas de buscar uma formação plena de significados. É isso que, no entendimento desta investigação, é a abordagem transdisciplinar nos cursos de graduação. Nesse sentido, um dos desafios a superar seria a busca permanente em atribuir sentido e significado à matriz curricular, que dá sustentação aos cursos. Há necessidade de que os currículos sejam “[...] mais flexíveis, que permitem romper com a linearidade e a homogeneidade dos currículos tradicionais, envolvendo os estudantes nas escolhas dos caminhos a serem percorridos em suas trajetórias acadêmicas, conferindo autonomia e autoria [...]” (KAMPFF, 2018, p.86).

Portanto, a matriz curricular do curso precisa atender às necessidades educacionais, visando ao desenvolvimento da formação integral dos acadêmicos, a partir das experiências que eles trazem para sala de aula, bem como, da interlocução constante entre os participantes do contexto de aprendizagem e do

uso de situações problematizadoras que visam a promover o conflito cognitivo dos estudantes. Corroborando com tais ideias, temos o argumento de que: “estudar temas contemporâneos, a partir de problemas reais e complexos, com pares de áreas diferentes, confere significado ao percurso formativo do aluno, personalizando sua trajetória” (KAMPPFF, 2018, p. 86). Nesse sentido, a matriz curricular oferece alternativas e possibilidades de serem incorporadas no cotidiano docente de maneira efetiva, formativa e problematizadora.

Outra questão destacada pelos sujeitos da pesquisa é a ementa e a locação das disciplinas, por dias e horários semanais:

Acho que a coisa em um formato de sala de aula como a gente tem em alocações de tempo de uma hora e meia de aula, cada hora que tu começa a discussão, tu tens que finalizar ela, porque terminou os teus 90 minutos de aula. (P2SI)

A disciplina estava concentrada em duas noites e após o intervalo. A professora tinha pouco tempo para desenvolver atividades com a turma, diversas vezes, precisaram dar continuidade na próxima aula. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Outra questão é mais pontual, é operacional, que é o slot de tempo, se eu tivesse três horas direto de aula, facilitaria mais, do que eu ter um período de uma hora e meia em dois dias da semana. Porque três horas rende muito mais, daria para aprofundar mais o tópico, o tema em cada aula. (P2SI)

Já vi currículos de cursos, em que a disciplina é em outros semestres, eu senti mais afinidade com esse currículo. Porque a disciplina é fundamental no início, no primeiro semestre e aplicado com isso, a gente já tem uma base, uma bagagem para dar seguimento e ir aprofundando cada vez mais no curso. (ECC1)

Não pensa que sigo o programa da disciplina na íntegra, tem itens ali que eu não dou e o meu coordenador veio perguntar para mim, falei que isso é irrelevante nessa faixa e consegui mudar o programa da disciplina. Agora não vai ser mais, mas tu queres que eu dê, vou dar um estudo dirigido do moodle, está lá. (P1CC)

Eu já solicitei a disciplina em três horas consecutivas, mas não foi aprovada. Vai começar currículo novo semestre que vem e vai seguir assim. (P2SI)

Essa disciplina especificamente ficou meio pesada, depois de duas cadeiras, em um horário já de almoço. Eu nunca tive aula ao meio-dia, é meio ruim. (ECC5)

Acho que o fato deles terem tido aquele nível de informação, sem contar que eles são terceiro semestre e essa disciplina é muito cedo, tinha que estar na metade do curso, no quinto semestre talvez. (P2SI)

A relevância desses aspectos se deve ao impacto que gera nos processos de ensino e de aprendizagem, ainda que às vezes o estudante não se dê conta, da

extensão das consequências que a matriz curricular representa na sua formação. Em geral, quando pensam sobre as disciplinas ofertadas, os semestres em que são oferecidas, os tempos e os espaços designados para as disciplinas, não dimensionam elementos relacionados aos possíveis diálogos transdisciplinares.

Nesse sentido, o que prevalece são escolhas de caráter prático, ou seja, horários que os estudantes podem cursar intervalos, que podem ser aproveitados, para mais uma disciplina e demais razões da mesma natureza. É necessário, “metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos [...]” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 17). Ou seja, isso envolve a dinâmica organizacional do curso, a matriz curricular, as estratégias e o modo como as professoras desenvolvem o trabalho pedagógico, que tem repercussão na formação do estudante, bem como na motivação do professor, elementos fundamentais quando se trata de discutir sobre o Ensino Superior.

Para vencer o ensino fragmentado, romper com as barreiras disciplinares na busca de outras possibilidades, para entrelaçar as diferentes disciplinas, a transdisciplinaridade é um caminho, para que a construção do conhecimento possa ser mais articulada, interligada e integrada. Por meio de um diálogo constante entre a interconectividade, favorecendo a religação e a interconexão das diferentes disciplinas com os diversos saberes. Como nos diz Nicolescu (1999, p. 50): “A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]”. O fazer pedagógico como uma construção compartilhada, com base no diálogo, na pluralidade de saberes e na inclusão.

A transdisciplinaridade, como outra possibilidade de construção de múltiplos saberes, um novo olhar para o ensinar e o aprender, na busca da interação, integração cooperação, intercomunicação e dialogicidade entre os diferentes conhecimentos, para reconfigurar as práticas pedagógicas com novas percepções, conexões e a multiplicidade de saberes presentes no mundo contemporâneo. “Inúmeras são as implicações da transdisciplinaridade na prática pedagógica, pois, sendo ela orientadora do pensamento e da ação, permite que a docência amplie a capacidade de reflexão [...], de trocas, de interações e conexões [...]” (BEHRENS, 2015, p. 43). Assim, a transdisciplinaridade pode ser entendida como uma postura,

em relação ao conhecimento, que passa de uma concepção fragmentária para uma compreensão de totalidade do ser humano, numa visão de sujeitos globais, planetários com a valorização da diversidade, do olhar sensível, do trabalho coletivo e colaborativo.

Diante disso, é evidente a ênfase dada ao sujeito, para que se promova uma transformação na construção do conhecimento, o que coloca a matriz curricular, a formação docente e a formação discente em condições objetivas de um trabalho voltado para a promoção de uma formação integral, ativa e colaborativa. Conforme Morin (2002, p. 11): “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”. Dessa forma, entendemos que, para explorar tais conceitos necessitamos pensar em todas as dimensões que nos constitui, na inteireza do ser humano. Nos processos de ensino e de aprendizagem, nos modos de organização pedagógica, adotados pelos docentes, bem como no Ensino Superior como instituição, na busca por contribuir na formação pessoal e profissional dos estudantes, para que possam fazer a diferença na sociedade, tendo sempre como horizonte a humanização.

Corroborando com tais considerações argumentamos sobre a importância de se trabalhar com projetos, a partir de abordagens transdisciplinares, apontando suas perspectivas inovadoras e o desafio de se colocar em prática a relação entre as disciplinas e áreas de conhecimento distintas e aparentemente distanciadas. Por isso, na medida em que visa romper com as fronteiras, geralmente estanques, entre as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo quando se trata de articular a transdisciplinaridade com metodologias ativas, que ambas cumprem seu papel de conferir sentido e de compreensões ao que está sendo proposto, como temática de ensino. Os excertos que seguem elucidam os desafios:

Outra dificuldade é que modelo de metodologia ativa, porque na disciplina trabalhei com o Challenge Based Learning (CBL), que é uma demonstração do Problem-Based Learning (PBL), trabalhei com o design thinking e aprendizagem por projetos, que proporciona a metodologia ativa, mas eu não sei se estou fazendo certo. Então, essa é outra dificuldade, quem nos apoia, como instituição, a gente não tem um ponto de referência, a universidade quer acreditar que tem. Mas a gente não tem, a universidade tenta, mas ela não consegue chegar em uma escala concreta. (P2SI)

Eu precisaria ter um departamento, um setor, onde faço o design da minha disciplina e alguém sente comigo para me dizer se está bom ou não, que

alguém me ajude a eleger as metas de mensuração do progresso dos alunos, eu precisaria ter especialistas em metodologias ativas conversando comigo e a universidade não tem, ela acredita que tem, mas não tem. (P2SI)

Então diria que, são as dificuldades mais expressivas, depois vêm outras que são minhas, é que eu nunca sei se estou fazendo certo ou errado. (P2SI)

Acho que o desafio pontual, é de achar o equilíbrio entre como executar uma metodologia ativa e saber que o conteúdo está sendo bem ensinado via metodologia ativa. Para mim, é uma dificuldade e nessa disciplina fica mais gritante pela natureza, mas isso ocorre nas outras também. (P2SI)

Tem o Núcleo de Inovação Pedagógica, que me avisa: “não esqueça que você tem que avaliar o aluno”. Isso já sei, mas agora como faço?, quem diz que se a crença que eu tenho, que estou avaliando bem está certa? Porque estou fazendo das melhores intenções, mas nem sempre estou ajudando o aluno, quem me ajuda nisso? A avaliação que o aluno faz minha, claro que não. (P2SI)

Com a falta de apoio pedagógico, acerca dos desafios e das tensões da docência, evidenciamos a solidão pedagógica, em relação aos enfrentamentos do contexto universitário e da atuação docente. Os estudos de Isaia e Bolzan (2008) caracterizam a solidão pedagógica, como um sentimento de desamparo docente, frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos para a docência. Assim, identificamos a necessidade desse apoio e a reorganização do professor buscando superar com os pares, de forma coletiva e colaborativa os enfrentamentos que vão surgindo na profissão. A adaptação do professor é constante, desde o início até o final da carreira, diante das múltiplas exigências, atividades e responsabilidades que perpassam a atuação docente. Nesta perspectiva, as práticas transdisciplinares, suas implicações epistemológicas e metodológicas emergem, como o principal fator que provoca tensionamentos e rupturas com a cultura universitária. Como ilustração, seguem os excertos:

Uma dificuldade que tenho e se traduz direto no escopo da sala de aula, é manter o cronograma. Por exemplo, quando percebi que aquele grupo, tinha dificuldade, busquei ajudá-los e depois da visita da convidada Alessandra, um aluno se deu conta que ouvindo ele aprendia mais. Pedi para gravar as aulas, porque ele escutava no ônibus na ida e na volta da universidade e disse: “professora tenho dificuldade de ler”. Encaminhei e foi diagnosticado com dislexia. (P2SI)

E hoje quando soube que vou ser professora homenageada de mais uma turma, eu vi, que esse é meu papel, prepará-los para o que vem depois. Sou a alfabetizadora de pensamento computacional, se eu fizer meu serviço bem, eles se formam, se fizer meu serviço mal, eles desistem da carreira, mas isso só vem com a maturidade no exercício. (P1CC)

A professora conseguia ser bastante simpática e tinha empatia para ensinar. Mas tive um professor no curso, que só chegava no quadro e dava o conteúdo, e ele não era tão acessível. (ECC5)

Falo para o aluno o que tu estás pensando está correto, têm duas coisas, uma coisa é você chegar à solução e outra coisa é a melhor solução, eu não estou falando da melhor, eu estou falando da solução. Tu não vais querer que no primeiro semestre que o aluno dê a melhor da solução, isso ele vai construir, ter uma caminhada e a melhor solução vai começar a nascer lá no quarto semestre, depois de ter passado por um conjunto de disciplinas. Então, é um erro, meus colegas quererem, isso de uma pessoa que está no início do curso. (P1CC)

Para turmas desta disciplina, é muito desafiador como professora encontrar o tema do projeto, já apresentei tópicos de esportes achando que iria bombar e descobri que nem sequer os guris da turma gostavam. Já apresentei questões sociais, como por exemplo, campanha de doação de sangue e nenhum aluno achou que era um tema que merecia ser discutido. Então, eu acho que escolher o tópico, definir o tema do projeto, que motive os alunos é um desafio grande. (P2SI)

Nessa perspectiva de análise, o trabalho com práticas transdisciplinares provoca questionamentos e reflexões que superam o âmbito da sala de aula, na qual tais práticas são desenvolvidas. Refletindo sobre o ensino universitário e as abordagens de cunho transdisciplinar constatamos que os professores se deparam com desafios inerentes a uma atuação docente voltada ao estabelecimento de relações entre variadas áreas do conhecimento, uma vez que nem sempre há tempos e espaços planejados para encontros e discussões de cunho teórico e prático. Quanto aos estudantes, percebemos que mudanças metodológicas que exigem uma postura mais ativa e com maior grau de relação com a realidade que os cerca são entendidas como dinamismo em sala de aula.

Apesar disso, por mais que a universidade tenha uma proposta metodológica para o ensino nos cursos de graduação de acordo com seu PPI e o PPC, o modo como cada professor desenvolve o trabalho pedagógico é diferente e único, o que pode causar um “estranhamento” ao estudante, quando ele se depara com diferentes formas de ensinar. Exemplo disso, evidenciamos nos excertos:

Sobre certo aspecto entendo que para eles é difícil, porque trabalho muito diferente do meu par, que cobra técnica, que cobra detalhes do compilador que não precisa decorar, porque está no site e, mas é a crença do meu colega e eu respeito. Mas pela minha experiência e ministrando essa disciplina a mais de 30 anos, sei que o caminho não é por ali. (P1CC)

Eu noto que, alguns professores do curso são muito técnicos, eles falam $A+B = C$, “eu falo, mas não entendi”, o professor repete, é isso e pronto. Mesmo que você diz que não entendeu, eles não conseguem ter uma didática aprofundada ou mais sólida de fazer um caminho alternativo,

usando outras estratégias. A professora da disciplina conseguia fazer isso. (ECC1)

No primeiro momento, tenho a impressão de que os meus alunos durante a semana eles ficam meio soltos, eu vou ter que ter estratégias, até que a ficha cai que precisam ser protagonistas. (P1CC)

Tem uma diferença enorme entre as aulas dessa professora da disciplina e as aulas de outros professores. A didática da professora é envolvente e instigante, a forma como ela passa o conhecimento (ESI6)

Alguns professores do curso estão em um nível de entendimento, que não conseguem, ensinar de uma forma que vamos entender, usando uma linguagem acessível, o que essa professora fazia muito bem. (ESI7)

Os alunos estão chegando na universidade sem saber o que é ser autônomo, não sabem usar um livro, estudar um livro, o índice e nós professores estamos tendo que ensinar isso para eles, enquanto eu tinha que estar ensinando coisas mais avançadas. Então, essas são dificuldades que eu tenho ao trabalhar com metodologias ativas. (P2SI)

A partir das compreensões oriundas dos dados coletados e do diálogo com teóricos, conceitos e paradigmas vigentes na área, em que se integra nosso estudo, ficam evidenciados muitos dos desafios presentes na prática pedagógica dos professores. Enfatizamos que a imersão vivida em campo ao longo da investigação representou importante experiência para a análise dos padrões internos de uma sala de aula, concebidos com características próprias, mas voltadas ao desenvolvimento de um projeto educativo com identidade e necessidades específicas, conforme os participantes analisados.

No Ensino Superior há turmas, em que autonomia estudantil favorece os processos de ensino e de aprendizagem, entretanto, em outras, há necessidade de uma mediação pedagógica específica, no diz respeito ao aprender a aprender, o que torna a implementação de determinadas abordagens, tais como a interdisciplinar, uma tarefa mais complexa e com acréscimo de demandas, em relação à cultura estudantil. Para Zabalza (2004) o aprender precisa ser um dos objetivos formativos a ser desenvolvido e auxiliado pelos professores na universidade. Assim, identificamos a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, diante dos desafios, buscando estratégias pedagógicas para superar os enfrentamentos que vão surgindo na docência universitária dadas as múltiplas exigências que perpassam o contexto de atuação.

Corroborando as reflexões apresentadas, destacamos que um dos desafios docentes e também dos estudantes, com as metodologias ativas nas práticas pedagógicas, é o desenvolvimento da autonomia, considerando que “uma das

características e das condições básicas de identidade do estudante universitário é justamente a de pessoa que está em um período de formação, isto é, de aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 188). Talvez isso explique, que ainda haja estudantes que chegam ao Ensino Superior, adaptados na cultura da transmissão dos conteúdos e na codependência do professor, por isso argumentamos a favor de uma postura universitária que auxilie aos discentes a ressignificar seu papel.

6.5.3 Avaliação no Ensino Superior

Ao discutirmos sobre a avaliação no Ensino Superior cabe destacar que, é um tema que requer compreensão diante de sua abrangência, pois apresenta muitas divergências e desafios. Para Vasconcellos (1998), o conceito de avaliação desencadeia discussões e reflexões, ao longo do tempo. De acordo com Leite (2006), a avaliação do sistema educacional brasileiro é assumida como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da Educação.

Corroboram com essa discussão Martins e Ribeiro (2017, p. 224), quando afirmam que “desde o final da década de 90 até os dias de hoje, o Ministério da Educação do Brasil vem elaborando inúmeros instrumentos que visam medir os padrões de qualidade ofertados pelas Instituições de Ensino Superior”. No âmbito macro, a avaliação está sob-responsabilidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e demais órgãos regulatórios que normatizam o funcionamento das Instituições de Educação Superior, tanto privadas quanto públicas, ou seja, “traçar um panorama da qualidade dos cursos e das instituições de ensino, fornecendo à sociedade informações sobre a educação superior no País” (ZAINKO, 2008, p. 96).

Para acompanhamento da qualidade do ensino, a avaliação dos cursos de graduação se realiza por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para tal avaliação, o que se leva em conta são os conteúdos programáticos previstos nas matrizes curriculares do respectivo curso de graduação, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades do estudante no âmbito da futura profissão. Os resultados dessas avaliações se projetam em notas que passam a caracterizar o rendimento e a qualidade dos cursos das inúmeras IES que constituem o universo do Ensino Superior brasileiro.

No que se refere aos processos de cada universidade, observa-se que no volume 5 do periódico que trata do SINAES, os pesquisadores expõem que “[...] a avaliação interna ganha destaque na avaliação institucional por ter como foco a IES como um todo, mas é imprescindível que ela contemple os cursos” (INEP, 2015, p. 34). Nesta perspectiva, a autoavaliação institucional propõe um olhar amplo sobre si, gerando dados para reflexão e ação, quando são evidenciados os pontos fortes, frágeis e os desafios dos cursos de graduação.

Leite (2006) define a autoavaliação institucional como um processo interno de avaliação, que é realizado pelos integrantes da instituição que se envolvem como avaliadores e/ou avaliados e que a autoavaliação é um processo de autoanálise, que a instituição precisa enfrentar para melhorar a qualidade do seu fazer acadêmico, superando as dificuldades apontadas. Consideramos as duas modalidades de avaliação não somente importantes como também complementares, na medida em que o trabalho da autoavaliação começa quando a avaliação institucional conclui seus objetivos.

Nesse sentido, a autoavaliação precisa promover a reflexão, realizar diagnósticos, favorecer melhorias e investir na qualidade do ensino para a formação docente e acadêmica. A propósito disso, a autoavaliação é um processo de natureza formativa, e incorporá-lo nos planos estratégicos das instituições é fator de crescimento, para discentes, docentes, técnico-administrativos e gestores. Os tipos de instrumentos mais utilizados para coletar dados junto aos distintos segmentos que formam parte da IES, vão desde grupos de discussão, questionários *on-line*, instrumentos com questões objetivas e dissertativas, destacando o caráter de padronização e abrangência adotado pela instituição investigada.

Zainko (2008) defende que a avaliação precisa possibilitar a construção de um projeto de desenvolvimento acadêmico sustentado por princípios como a democracia, a autonomia, a pertinência e a responsabilidade social. No âmbito dessa discussão, cabe lembrar que o papel das instituições é considerar as características de estudantes e dos processos educacionais, incluindo taxas de retenção e participação em práticas eficazes, como por exemplo, aprendizagem ativa e colaborativa, interação, trocas de saberes, estágios, vivências com ensino, pesquisa e extensão.

Sob esta perspectiva, as IES precisam analisar as experiências do

acadêmico, buscando elaborar indicadores de *engagement*, nas práticas pedagógicas, e organizando oportunidades de aprendizagem e serviços de apoio para envolver os estudantes e, ainda, promovendo experiências que são importantes para sua formação pessoal e profissional. Nesse viés, um dos focos importantes de uma instituição de Educação Superior deveria ser as necessidades intrínsecas da comunidade acadêmica, razão pela qual a gestão universitária precisa ser encorajada e capacitada, para que a partir dela, os laços de engajamento possam se fortalecer nas demais instâncias institucionais. Por isso, acreditamos que é importante um ambiente acolhedor, afetivo e dialógico, para conquistar a participação de todos, podendo de fato contar com uma equipe engajada.

Ao refletirmos sobre as estratégias de avaliação, tanto para os professores, quanto para os estudantes no Ensino Superior precisamos dialogar sobre questões relacionadas à formação, qualificação e aprendizagem. Embora, por muito tempo a avaliação tenha sido considerada apenas, como um instrumento sancionador e qualificador (ZABALA, 1998). A universidade que investigamos, adota uma avaliação institucional para os professores e as respectivas disciplinas, bem como para os acadêmicos, sendo que a aplicação dessa avaliação se dá de forma sistemática e permanente. Nesse sentido, os processos de autoavaliação, possibilitam um feedback para a comunidade acadêmica, com os resultados, que possam refletir sobre as possíveis alternativas de melhorias institucionais, pedagógicas e administrativas.

Sobre isso, destacamos as possibilidades de reajustes das práticas pedagógicas, por parte do professor e do engajamento mais efetivo, por parte do estudante. Como etapa integrante deste ciclo de autoavaliação institucional, não apenas a transparência dos dados coletados é importante, como também a devolução que os professores realizam em sala de aula junto aos estudantes, discutindo e refletindo sobre as especificidades de cada turma, tal como se observa nos excertos:

A avaliação intermediária foi criada e ela é muito boa para o professor receber a crítica, para conversar com o aluno, ajustar e endireitar, para descobrir o que deu errado. Muito colega reclama disso, mas eu acho uma sacada maravilhosa essa avaliação. (P1CC)

A professora retornou para os estudantes, os dados da avaliação institucional realizada no semestre e tiveram um diálogo sobre a mesma.

Percebi que falar sobre a disciplina foi tranquilo, em virtude da relação professora e estudantes que foi estabelecida nas aulas. (Diário da pesquisadora - OBCC)

Tendo 10% dos alunos avaliando os professores, quando é muito, porque quem responde a avaliação são os alunos que querem reclamar. Então, a universidade não tem nem um instrumento bom para nossa avaliação como professores, que nos ajude a refletir as nossas práticas, por mais que a gente tente refletir. (P2SI)

A professora fez a devolutiva da avaliação institucional para a turma, mencionando aspectos positivos e a melhorar da disciplina. Foi um momento de diálogo, em que os acadêmicos tiveram a possibilidade de manifestar sua opinião e dar sugestões. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Estavam fazendo a avaliação intermediária e recebi o resultado, estava tudo bem. Hoje fiz a reflexão com os alunos, apareceu que acharam a prova longa. Minha colega aplicou a prova, mas começaram a pintar o prédio, fazer barulho e levaram eles para outra sala. Eu tinha calculado o tempo da prova, só que não contava que fossem perder 15 minutos e qual foi a sensação deles? Não dá para fazer a prova. Achei bacana a avaliação, porque retomei a crítica que era anônima de dois alunos. Eu disse: “estou devolvendo, agradeço os elogios, vamos conversar sobre a avaliação, e vamos nos acertar. O que aconteceu para vocês terem essa sensação?”. A gente fez uma análise e explicando, não pedi programa, dimensionei a prova para trabalhar com algoritmo e vocês tentaram fazer códigos. Então, o que que aconteceu? Vocês me entregaram uma coisa que não era e perderam o tempo. E aconteceu uma coisa muito ruim, que reconheço, eu não estava aqui na primeira prova, isso deu diferença e peço desculpas. (P1CC)

Diante disso, problematizamos se os acadêmicos têm consciência sobre a real importância dessa avaliação institucional? Que tipo de entendimento a comunidade acadêmica tem sobre avaliação? De que maneira a instituição de ensino apresenta a avaliação no contexto acadêmico? Quais estratégias são implementadas para que a avaliação não seja motivo de mal-estar docente? Quais estratégias são implementadas para que a avaliação não seja motivo de eventual revanche por parte do estudante? São questões para pensar, sobre as contribuições, críticas, alternativas e sugestões que uma avaliação institucional e participativa pode trazer para todos os segmentos do contexto universitário. Considerando uma compreensão epistemológica e metodológica do ato avaliativo (LUCKESI, 2018).

Na sequência, podemos refletir sobre a importância do diálogo e de construções colaborativas, para todo e qualquer processo educativo. Ressaltamos que tais aspectos têm se feito presentes, através dos excertos dos sujeitos investigados, que, de maneira direta ou indireta, fazem emergir esse olhar atento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e sobre os demais componentes, que

tangenciam essa tríade clássica que evocamos temas relacionados ao Ensino Superior. “Uma variável obrigatória nos procedimentos de avaliação de uma instituição refere-se aos resultados de sua atividade-fim” (LUCKESI, 2018, p. 193).

Ainda a propósito destas reflexões, destacamos que, mais do que uma sequência ordenada de regras e normativas, a avaliação, seja no âmbito externo, a avaliação institucional, seja no âmbito interno, a autoavaliação institucional, é uma construção social e cultural em permanente diálogo, com o contexto mais amplo, tornando explícitas as experiências de ensino e de aprendizagem vividas pela comunidade acadêmica. Trata-se, portanto, de um espaço de diálogo para exposição de ideias e criação de estratégias para resolução de problemas. Dessa forma, os excertos que seguem ilustram as considerações tecidas:

Perguntei para os alunos que tipo de questões achavam que melhor avaliaria o conhecimento deles até aqui. Eles têm que me responder, se fossem fazer a prova de segunda o que perguntariam? “ah, o que eu já sei”, “e o que é que tu já sabes?”, aí eles ficaram olhando: “não sei o que eu já sei”. Respondi: “Então, sexta-feira me digam como que vocês acham que deveria ser a prova de vocês, para medir o conhecimento, que tipo de questão, que abordagem acham que eu deveria usar. Se vocês estivessem no meu lugar, o que vocês fariam?”. (P1CC)

Eu já sei, tenho uma ideia, mas estou suscetível a mudanças e deixei para eles a responsabilidade, como acham que deveria avaliar? Vou fazer os alunos refletirem sobre, como não é uma guerra, é medida, também tenho que perguntar o que eles acham e desenvolveram um grau de maturidade a respeito da disciplina o suficiente para fazer isso. Tenho uma relação de confiança com eles. (P1CC)

Era bem compatível, a avaliação com as aulas, o nível de conhecimento, a instrução que a professora passava comparado com a prova. E isso deixava com motivação, porque com certeza não iria ser surpreendido, estava previsto. De certa forma ela trazia um conforto para nós e o nervosismo caía por terra, um pouco já pela didática dela, mostrando clareza. (ECC1)

Acho importante, explicar a forma de avaliação, o cronograma e o conteúdo programático, no sentido de fazer os estudantes entenderem, como que a disciplina vai agregar na formação da vida profissional deles e como a gente chega em um momento de tempo e como espero que eles saiam no final do semestre. (P2SI)

A professora quando vai avaliar é muito sensata, ela é muito didática, porque na avaliação dela se tu fores olhar quando corrige as provas, ela não quer saber se tu decoraste, ela quer saber se tu aprendeste. (ECC3)

A prova estava condizente com o que foi trabalhado nas aulas, não tinha uma linha em que a gente pudesse dizer: “a professora não trabalhou isso”. Concordo plenamente com o método de avaliação da disciplina. (ESI6)

A professora iniciou a aula mencionando sobre a avaliação. Ela devolveu a prova com a nota e com um feedback das questões dissertativas. Após, os estudantes que tinham dúvidas sobre a nota e/ou sobre as respostas puderam conversar com ela para o esclarecimento. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Destacamos as sugestões reiteradas nos depoimentos dos investigados, no que se refere ao desafio de ampliar, cada vez mais, a divulgação dos resultados, ações e encaminhamentos decorrentes de processos avaliativos, pois o feedback configura-se como ação imprescindível. “Em síntese, o ato de avaliar é subsidiário de decisões, por isso está sempre “a serviço de”, a serviço de quem decide” (LUCKESI, 2018, p. 188). Os dados demonstram o ato avaliativo baseado na intencionalidade docente, ou seja, a avaliação é correspondente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. Entretanto, segue uma “cultura professoral” de provas, testes, notas, embora elas assumam a perspectiva diagnóstica.

Desse modo problematizamos: ainda há necessidade de provas nas disciplinas da graduação? Ainda é preciso avaliação tradicional, em que o estudante precisa realizar uma prova para ter uma nota? São questões para refletir acerca do processo avaliativo realizado nessa e nas demais IES. Ao trabalhar com metodologias ativas, os estudantes são avaliados durante o processo das atividades realizadas e não há a necessidade de provas. Acreditamos que no século XXI, é necessário rupturas na forma de avaliar os estudantes, no qual as provas podem ser substituídas pelo registro e acompanhamento deles durante os processos de ensino e de aprendizagem. Considerando que ao utilizar as metodologias ativas, as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos podem ser avaliadas e há necessidade de prova escrita.

A avaliação precisa ter como foco a aprendizagem, porém na universidade está visando o desempenho acadêmico dos estudantes que são impactados pelas diversas provas realizadas no decorrer do semestre letivo. Infelizmente a avaliação não superou ainda seu caráter reducionista, muitas vezes com função seletiva e excludente, na qual são comparados desempenhos e resultados dos estudantes, não objetivos e aprendizagens. A avaliação é para, além disso, exige observação, reflexão, acompanhamento e diálogo. Diante disso, identificamos o quanto à avaliação ainda precisa ser dialogada no contexto universitário, com a gestão, os professores e os estudantes.

Nesse sentido, destacamos que a avaliação da aprendizagem precisa se constituir de fato como diagnóstica para identificação das aprendizagens e dificuldades, somativa, formativa e contínua, avaliando o desempenho dos estudantes constantemente e de diferentes formas, em que “os atos de aprovar ou reprovar estão para além dos atos pedagógicos de ensinar, de aprender e de avaliar” (LUCKESI, 2018, p. 164). Nas disciplinas dos cursos de graduação da universidade pesquisada, as professoras utilizaram diferentes instrumentos, tais como: trabalhos individuais, em grupos, projetos, seminários, exercícios com resolução de problemas, entre outros, embora a prova tenha peso maior do que demais trabalhos e atividades avaliativas.

A professora falou que gosta das avaliações terem pesos diferentes e ela iria até participar de uma reunião que iria renovar ou não os pesos de cada prova. (ECC5)

A primeira prova tem que ter um peso mais baixo, para você conhecer, sentir, ver como é que é, ter uma segurança, ver que aquilo ali não é um bicho de sete cabeça, você faz e tira uma nota. A segunda já é uma prova importante, com um conteúdo mais consolidado e a última sim, são todos os conteúdos do semestre. E isso foi bom para mim e desafios para os outros alunos. (ECC1)

As provas foram um reflexo das aprendizagens, porque aquele grupo que tinha dificuldade, foi o único grupo que tirou nota baixa. Foi a primeira vez que eu não tive ninguém da turma, ficando em exame. (P2SI)

A distribuição do peso, dá tempo de recuperar nota durante o semestre, se tem uma esperança, gostei disso, porque olhava aquelas notas assim e pensava como vou alcançar tal nota para aprovação. (ECC4)

A professora realizava revisão para as provas, com aulas dinâmicas envolvendo as metodologias ativas e as tecnologias digitais. Ela também falava para os estudantes os conteúdos que seriam contemplados e exemplificava os tipos de questões, deixando-os conscientes sobre a avaliação. (Diário da pesquisadora - OBCC)

A gente sabia o que iria cair na prova, era falava “eu só quero que vocês me provem que sabem isso”, “se vocês souberem isso, vocês estão preparados para seguir em diante”. (ECC2)

Eu aprendi muito nesse semestre, não dá para terceirizar prova para ninguém, prova tem que estar o professor, porque é um elemento perturbador. (P1CC)

Tanto que as notas se tu fores ver, é uma avaliação gradiente em que a primeira nota vale menos que a segunda, a segunda vale mesmo que a terceira, porque ela acredita que o aprendizado do aluno seja um somatório. (ECC3)

Desse modo, visualizamos a avaliação dos estudantes, não como uma forma de controle, mas de acompanhamento para identificação das dificuldades e

aprendizagens, com base em possibilidades, ritmos e individualidades de casa sujeito. E quando surgir dificuldades, é buscar caminhos para a superação, com estudo, com o esclarecimento das dúvidas com os professores e os colegas, solicitando novas explicações, para que de fato consiga aprender, viabilizando assim a permanência e o sucesso dos estudantes.

Nesse processo, o professor precisa verificar o quanto os estudantes estão aprendendo com sua metodologia de ensino, realizar reflexão e autoavaliação sobre a ação docente. Ao perceber fragilidades, é necessário reorganizar a prática pedagógica e utilizar diferentes estratégias para os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Luckesi (2018) os professores precisam ter consciência que o ensino tem impacto na aprendizagem do estudante. Uma das professoras investigadas utiliza o feedback para dialogar sobre o desempenho acadêmico, conforme os excertos:

Uma coisa que acho que é importantíssima é o ciclo de feedback para avaliações pontuais, como trabalhos e provas precisam ter retorno imediato, senão na aula seguinte, no máximo na segunda aula, eu tenho me esforçado muito para fazer isso e com disciplinas baseadas em projetos, isso é de extremamente desafiador. (P2SI)

No trabalho, a professora olhava o que estava certo, o que poderia arrumar, trocar, ela acompanhava e a correção era como um feedback escrito. (ESI8)

A partir do feedback da professora que tivemos um “norte”, uma direção do conteúdo, dos conceitos e conseguimos compreender melhor o trabalho. (ESI10)

Eu acho que as duas aulas com convidados foram significativas, a Alessandra e o Olimar para fazer a avaliação do software e dar feedback aos grupos, acho que foram marcos da disciplina e os alunos se auto-organizaram. (P2SI)

A professora entregou os trabalhos que os grupos realizaram, com considerações e feedbacks escritos. Em aula, os estudantes tiveram a possibilidade de rever o projeto que tinham elaborado, buscando estratégias de melhorias para a segunda entrega. A professora foi fazendo a mediação nos grupos, com exemplos de softwares já existentes, problematizando aspectos que são de suma importância, como: a localização, o pagamento, a entrega... foi retomando as “user stories” e o que era essencial constar no trabalho. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Realmente acho que o grupo que eu trabalhei, a gente fez um bom trabalho. É bom receber feedback, pois assim conseguimos entender, o que estávamos errando e o que não tínhamos entendido do conteúdo ou se estávamos no caminho certo. (ESI9)

Considero que é importante constantemente dar feedback, para manter eles a par do processo de aprendizagem. (P2SI)

No trabalho, a professora deu um feedback inicial, no final individualmente e para o grupo. (ES16)

Acompanhei a professora mencionando os feedbacks para os grupos e individualmente para cada estudante, com aspectos positivos e a melhorar. Percebi o olhar sensível dela no diálogo com os estudantes, no qual eles argumentaram as percepções quanto ao trabalho, o desempenho e o processos de aprendizagem. Pude ver o impacto do feedback aos acadêmicos. (Diário da pesquisadora - OBSI)

Achei muito importante o feedback individual e em grupo que a professora deu, têm outras disciplinas que não sinto falta disso, mas nessa disciplina foi essencial. (ES17)

Identificamos a importância do feedback aos acadêmicos sobre o desempenho, durante o processo de ensino e de aprendizagem, o que é fundamental para as práticas de avaliação diagnóstica e formativa. Na perspectiva diagnóstica, o professor busca saber os conhecimentos prévios dos estudantes e a partir disso faz o planejamento das aulas. Os caminhos percorridos pelos estudantes para resolverem um determinado problema, associados ao feedback dos resultados e do diálogo construtivo, é o percurso ideal para realizar uma avaliação formativa (PERRENOUD, 1999). A avaliação formativa é um interrogar-se sobre todo o processo, é refazer o caminho percorrido, é refletir sobre o processo de aprendizagem, a trajetória da construção do conhecimento. Corroborando Luckesi (2018) ao problematizar que a avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento dessa aprendizagem, objetivando a intervenção para a melhoria dos resultados.

Fica também evidente que, apesar do entendimento do processo de avaliação ser global e envolver diversas dimensões, a avaliação da aprendizagem dos estudantes na universidade ainda se circunscreve, maioritariamente a classificação. Portanto, o ato de avaliar não deve ser compreendido, apenas no momento da realização das provas, a avaliação somativa, mas como um acompanhamento contínuo e que ocorre dia após dia, o erro precisa ser visto como construtivo, um passo necessário para a construção do conhecimento, para a identificação das aprendizagens. Precisamos de um novo olhar para as práticas avaliativas, compreendemos que a avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento, objetivando a intervenção e mediação do professor, para aprendizagem. Entretanto, evidenciamos que a avaliação é um dos desafios para as professoras:

A dificuldade de avaliar os projetos, de avaliar um conteúdo e esquecer o aluno, eu gosto de contextualizar. Então, analisar o projeto como um todo é times consuming, é demorado. Mas é também um desafio fazer quando a gente não conhece bem o aluno. Eu acho que essas coisas, não são desassociadas. Talvez eu “peque” para o lado de ser mais soft, mas eu me sinto bem, prefiro pecar nesse, do que pecar ao contrário. Na turma, acertei o teor teórico e prático. (P2SI)

Porque cada vez que tu vais analisar um projeto, tu não podes colocar um gabarito do lado e marcar certo ou errado. Tu tens que retomar o contexto, tu tens que entender por que os alunos fizeram aquilo, então tu tens que voltar na versão anterior, é complexo, demorado e muitas vezes tem ficado prejudicado pela correria que nós somos impostos, é um outro desafio. (P2SI)

É que a avaliação não pode ser uma coisa a parte, ela é parte do processo e avaliação para mim é medida, é parada, é retomada, é avaliação, é correção. Então, a prova não é punição, a prova é medida para ambos. (P1CC)

Cabe destacar que, a partir desta perspectiva, o diálogo entre professor e estudante passa a ser entendido, a partir da relação epistemológica que deve ser estabelecida não apenas através da conversa, mas das relações, interações e engajamento do acadêmico. Considerando que a avaliação precisa estar a favor da aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2018) e com a autoavaliação, um autoquestionamento, o estudante pode refletir sobre o seu desempenho acadêmico. O sucesso da aprendizagem precisa ser compromisso de todos os envolvidos, pois as instituições de ensino existem para promover e contribuir na construção do conhecimento, levando sempre em conta a multiplicidade de sujeitos, saberes, tempos e espaços presentes no cotidiano acadêmico, dos estudantes deste tempo.

Nesse sentido, as tecnologias digitais podem exercer importante papel, tanto para os processos de avaliação presencial quanto on-line, na modalidade denominada como o ensino híbrido, nos quais os estudantes realizam atividades de diferentes naturezas, sendo avaliados de forma síncrona e/ou assíncrona, ambas permitindo a avaliação de caráter formativo e de acompanhamento. Quanto aos professores, a avaliação possibilita refletir sobre a própria atuação docente, as escolhas metodológicas e as estratégias pedagógicas decorrentes das metodologias ativas utilizadas. A avaliação, sendo dialógica na perspectiva de Freire (1996), os estudantes e professores são sujeitos coparticipantes, pois contribuem com o processo de (re)construção do conhecimento, possibilitando ao estudante compreender criticamente o seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a avaliação da aprendizagem integra o processo de ensinar e de aprender, sendo contínua, participativa, formativa e somativa. Para Luckesi (2018, p. 204): “A avaliação da aprendizagem nos permite acompanhar nossos estudantes individualmente em suas aprendizagens, carências e necessidades de ajuda em seu percurso de desenvolvimento e formação; [...]”. Com tais características, o processo avaliativo favorece o redimensionamento da ação pedagógica, para avançar na construção do conhecimento. Nas palavras de Grillo e Gessinger (2010, p. 17): “A avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo”. Corroborando tais ideias e levando em conta, os entendimentos oriundos da análise, podemos dizer que a avaliação é uma das tarefas mais difíceis, tanto quanto se trata de avaliação e autoavaliação institucional, bem como de avaliação da aprendizagem. Para que seja a mais justa possível, deve acontecer por meio da ação-reflexão-ação de todos os envolvidos no processo, para que possa cumprir seu papel de transformação, de inclusão, de emancipação, na busca de melhoria dos segmentos que compõem o contexto universitário.

6.5.4 Síntese da categoria

Com base no objetivo específico, retomamos a especificidade desta categoria, mencionando o argumento centralizador que serviu como norteador para os achados das novas compreensões: *a formação docente, bem como o desenvolvimento acadêmico do estudante, integrados na discussão que envolve currículo e avaliação são componentes basilares do processo pedagógico no Ensino Superior*. Cada um desempenha um papel imprescindível, no qual a relação dialógica, ativa e transdisciplinar, se configura na realização de um projeto educativo para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os sujeitos. Desse modo, apresentamos itens que resultam nossos entendimentos.

- *Formação docente na perspectiva da educação continuada*: a partir da interlocução entre a literatura na área da formação docente e os dados teórico-empíricos analisados, consideramos que é unânime a ideia de que os estudantes requerem bons docentes, cuja prática profissional assegure a qualidade do ensino. Por isso, é interessante considerarmos que as formas predominantes de formação no Ensino Superior refletem não somente as estratégias pedagógicas

desenvolvidas pelas professoras, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários, ou, ainda, de modo mais amplo, a própria cultura institucional que os influencia. Repensar a formação do professor nesse cenário, portanto, é um desafio complexo, e absolutamente necessário, sobretudo em tempos marcados pelas diferentes modalidades de ensino, que vão desde as presenciais, passando pelo ensino híbrido, até chegar ao ensino remoto. Nesse sentido, é necessário que se cumpra o critério de qualidade pedagógica, entendida como acompanhamento do próprio trabalho, atualização teórica, abertura para novas práticas e conceitos emanados de uma sociedade marcada pela rapidez e mudança paradigmática, bem como pelo exercício de uma docência marcada pela amorosidade, ética e rigor metodológico.

- *Desenvolvimento acadêmico do estudante na perspectiva de uma formação integral e humanista*: necessitamos falar de aspectos que, no entendimento desse estudo evidenciam elementos e critérios, acerca do que integraria uma formação acadêmica. Dessa forma, ressaltamos a importância de ações pedagógicas e institucionais que visam acolhimento, assistência, acompanhamento, engajamento, protagonismo e autonomia, buscando o pleno desenvolvimento estudantil, contribuindo com uma formação universitária que contemple diferentes atividades curriculares e extracurriculares, competências e habilidades, tendo em vista a preparação dos acadêmicos, para a vida pessoal e profissional, com viés fortemente marcado pela atividade individual e coletiva. Desse modo, podemos pensar numa formação que integre questões de cunho acadêmico, social, cultural e profissional, nos diferentes espaços da universidade, com atividades baseadas em valores como responsabilidade, ética, empatia, solidariedade e pensamento crítico, visando a excelência acadêmica, um dos objetivos da instituição de Ensino Superior.

- *Currículo na perspectiva de uma matriz propulsora de princípios e critérios formativos para o desenvolvimento docente e discente*: quando se trata de refletir sobre o conceito de currículo, compreendemos que esse é um conceito susceptível de múltiplas perspectivas. Nesse estudo, apresentamos os conceitos relacionados ao desenvolvimento integral do estudante, do professor e da instituição. Entendemos que o currículo, desde uma matriz propulsora de princípios e critérios formativos, pode trazer contribuições expressivas ao processo de desenvolvimento do sujeito, até atingir um estado de plenitude pessoal.

Nessa perspectiva, o currículo integra áreas do conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos, através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, enquanto os estudantes são protagonistas, nos processos de aprendizagem, sendo incentivados no fazer discente de maneira ativa e problematizadora. A discussão sobre currículo pressupõe cuidados éticos porque trabalhamos com valores e ideologias, conhecimentos, saberes, procedimentos metodológicos, relações humanas, visões de mundo, enfim vários fios que interagem em uma teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante. Nessa direção, reafirmamos a necessidade de uma matriz curricular, como uma organização transdisciplinar, com projetos e a integração de diferentes áreas de conhecimento e conteúdos. É preciso compreender o currículo, para além de normativas e de protocolos.

- *Avaliação na perspectiva de acompanhamento, apoio e feedback tanto ao professor quanto ao estudante:* de acordo com as descrições e análises dos componentes da avaliação e de suas possibilidades de inserção nos processos formativos do professor e do estudante, consideramos como compreensões advindas da investigação, que avaliar na perspectiva indicada nesse estudo necessita de novas concepções que ultrapassem o senso comum de aferição de notas e números de instrumentos que serão cumpridos pela regulação, seja da sala de aula, ou seja, da instituição. Também é importante repensar a avaliação por provas, considerando que ao utilizar metodologias ativas o professor consegue acompanhar e avaliar o desempenho acadêmico do estudante durante as atividades propostas na sala de aula.

Por isso, acreditamos em processos avaliativos que se manifestem pela busca constante e interativa de acompanhamento e de apoio aos docentes e discentes. Este processo corrobora nossa crença de que a partilha de saberes é uma das mais ricas e profícuas fontes geradoras de novos conhecimentos, capaz de nos levar a uma autoavaliação que ultrapasse os limites de uma avaliação meramente técnica/quantitativa para uma avaliação de caráter formativa/pedagógica e qualitativa, com distintas contribuições e de vários olhares sobre o mesmo objeto.

A consequência pedagógica de tal entendimento seria a aproximação dos sujeitos, avançando para a construção de uma rede de comunicação, de solidariedade e de colaboração. Embora exista distância física entre professores,

estudantes e gestores, podemos regular as relações entre os distintos segmentos da universidade por outras instâncias, buscando caracterizar a avaliação pelas dimensões técnica e ética, o que se traduz na prática pelo acolhimento das demandas, pelo apoio consistente, pela crítica construtiva, pela indicação de necessidades, de reformulações e de reflexões, bem como pelo exercício de uma avaliação que acolhe, sem intimidar os envolvidos no processo educativo.

A guisa de conclusões, quanto à formação docente e o desenvolvimento acadêmico do estudante, currículo e avaliação, consideramos que esses três eixos apresentados em forma de subcategorias compõem o conjunto de elementos que representa o projeto educativo na sua totalidade. Por isso argumentamos que, a formação docente envolve, não apenas cursos de capacitação, mas processos de formação continuada, caracterizados pelo acompanhamento institucional constante e sistemático; o desenvolvimento acadêmico envolve não apenas a motivação estudantil, mas também ações concretas que contemplem os sujeitos nas suas dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas.

Nesse sentido, o currículo não envolve apenas conteúdos e ementas, mas aspectos mais reflexivos e profundos como a epistemologia do professor e as consequentes escolhas metodológicas; por fim, a avaliação, que envolve bem mais que aferição de notas, mas que cumpre o papel de transversalizar todo o projeto educativo, proporcionando situações de aprendizagem ativa, em que o estudante se torna protagonista do processo de construção de sua própria aprendizagem, partindo do pressuposto de que avaliar se constitui num processo dualístico que envolve não apenas o desempenho dos estudantes e suas motivações internas, mas também a formação docente e a organização da matriz curricular, através de ações e de políticas públicas educacionais empreendidas em nível nacional e institucional.

Desta forma, as metodologias ativas nos acompanharam na trajetória deste segmento da tese, tornando possível o desenvolvimento dialético que costuma acompanhar métodos que integrem ação e participação. Não apenas as professoras e os estudantes trouxeram memórias e registros afetivos aos questionamentos realizados na pesquisa, mas também a leitura incessante do material trouxe à tona as memórias de uma investigadora que, a exemplo dos integrantes do estudo, oscilou entre aproximações e distanciamentos necessários, tanto à clareza dos dados, como ao deixar fluir sentimentos e percepções.

7 FINAL DO PERCURSO: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar. (FREIRE, 2001, p. 155)

Chego⁴⁸ ao final de uma caminhada desafiadora e de infinitas aprendizagens, que se apresenta como início de muitas outras que serão percorridas. A cada sensação trazida pelas memórias recentes deste desafio, em que percorri, pensava no quanto ainda faltava, para trocar tantos pontos de interrogação e exclamação pelo ponto final. E agora me encontro refletindo sobre como o tempo de uma doutoranda é relativo, pois vivi muitos segundos que representaram o eterno.

Nestas celebrações tão importantes que experimentei a cada capítulo escrito, reescrito, feito, refeito, lido, relido, tive como plateia a mim mesma, sentindo na prática um dos conceitos que defendemos na tese, todo o ato de formação é sinônimo de auto(trans)formação permanente, de autoconhecimento e de autonomia. Neste final de caminhada, me sinto grata com meus propósitos pessoais e profissionais que vivenciei o que me coloca numa condição de maior amorosidade e empatia no exercício de meu ofício docente. Fica o registro do percurso trilhado, jamais concluído, apostando sempre para novos e inéditos caminhos, e colocando-me na estrada para continuar caminhante, pois somos eternos caminhantes e isso é a boniteza da vida.

Retomamos o problema de pesquisa, que guiou a tese: Que aspectos pedagógicos norteiam as estratégias de ensino e de aprendizagem presentes nas metodologias ativas no Ensino Superior? E ao objetivo geral: Compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior. Assim sendo, (re)organizamos os desdobramentos analisados, em forma de três eixos como forma de apresentar os resultados do estudo, vinculando-os à forma como professores, estudantes e a Instituição de Ensino Superior percebem a implementação das metodologias ativas e suas repercussões didático-pedagógicas.

Primeiro eixo: utilização das metodologias ativas nas práticas pedagógicas. Quando discutimos sobre epistemologia docente, implica também refletir sobre os

⁴⁸ Escrita em primeira pessoa do singular por se referência à pesquisadora.

fazer pedagógicos desenvolvidos em sala de aula, as escolhas e as abordagens metodológicas realizadas pelas professoras da investigação, evidenciaram que as estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação são, por fim, repercussões que decorrem da epistemologia do professor, que se projeta nos processos de ensinar e de aprender.

Evidenciamos que as professoras ao utilizarem as metodologias ativas, atuam com um vetor epistemológico marcado pela intencionalidade, empatia e as relações interpessoais, desenvolvendo estratégias didático-pedagógicas e também pelo papel de mediador dos processos que envolvem o ensinar e o aprender, com foco na problematização, na aprendizagem autônoma e no protagonismo do estudante, com vivências diversas e o aprender fazendo. Destacamos que nas aulas das duas turmas observadas, estava muito presente a resolução de problemas como estratégia pedagógica das metodologias ativas, para a aprendizagem baseada em problemas. Desse modo, a inserção de problemas reais no ensino universitário e a subsequente busca de soluções, bem como a avaliação entendida como acompanhamento, apoio e *feedback* ao estudante, integram o cotidiano docente que se pauta nas metodologias ativas para realizar seu ofício.

Segundo eixo: relações interpessoais, na perspectiva das metodologias ativas. Destacamos que a formação de um estudante protagonista passa pela necessidade de ser capaz de resolver situações que vão desde as mais simples até as mais complexas, e que, embora acompanhado pelo professor, exercita a cada experiência vivida a capacidade de interpretar o que se passa e de indicar soluções para os dilemas apresentados na universidade e na vida em sociedade. Para tanto, tomamos como uma das premissas da nossa investigação que a implementação das metodologias ativas e suas repercussões didático-pedagógicas que contribuem de maneira expressiva para a aprendizagem autônoma do estudante. Buscamos dessa forma argumentar a favor de uma aprendizagem ativa, que fomente o diálogo entre os pares, a escuta sensível e a colaboração, pois o sucesso da aprendizagem precisa ser compromisso de todos os segmentos da universidade, para que no coletivo cumprir com o seu papel.

Acreditamos na avaliação como uma dinâmica, que acompanha e possibilita (re)construções nos processos de ensino e de aprendizagem, nos permitimos ressignificar a atuação do professor como mediador e o estudante como protagonista nos processos de ensinar e de aprender. A partir desses

entendimentos, é de se esperar que as relações que se construíram entre professor e estudante, entre estudantes com seus pares, entre professores, estudantes e comunidade acadêmica, continuem sendo inspirados em valores que vão desde o exercício da empatia, da colaboração, da partilha de distintos saberes, até o convívio harmonioso e solidário da comunidade universitária.

Terceiro eixo: metodologias ativas e decorrentes implicações na universidade. Os cursos de graduação da IES investigada são entendidos nessa pesquisa, como matriz propulsora de princípios e critérios formativos para o desenvolvimento docente, discente e institucional. Dessa forma, assume a necessidade de investimentos e apoio à formação docente, ao desenvolvimento acadêmico do estudante na perspectiva de uma formação integral, para o desenvolvimento da inteireza do Ser. Estas premissas resultaram em profundas reflexões que ampliaram nossas compreensões, acerca da temática em questão, sobretudo se considerarmos a complexidade e idiosincrasias de que se revestem o compromisso com a educação baseada nos princípios das metodologias ativas. Consideramos à docência um ofício complexo, é um processo em construção ao longo da atuação profissional, é uma aprendizagem permanente. Ressaltamos a importância do professor, que pode contribuir e fazer a diferença na construção de outras vidas.

Aliadas a estas questões, ainda acrescentamos a necessidade de docentes capazes de refletir sobre sua própria atuação, um repensar constante, num processo de ação-reflexão do seu fazer docente, compreendendo que os percursos escolhidos para o ensinar e o aprender explicitam sua epistemologia e a conseqüente elaboração de estratégias pedagógicas. Por outro lado, há o estudante, com demandas e expectativas educativas que necessitam ser acolhidas da melhor maneira possível, o que só será uma realidade, quando a comunidade acadêmica passa a assumir os mesmos propósitos em termos de projeto educativo.

Ao defendermos a utilização de metodologias ativas no Ensino Superior, faz-se necessário promover ações muito específicas voltadas, para a capacitação e formação permanente dos professores, incluindo-se a necessidade de criação de um Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico tanto para os professores, quanto para os estudantes. Para o apoio institucional dos docentes, por meio de uma equipe de assessoria pedagógica para contribuir, estimular e ajudar os

professores e para os discentes, um acompanhamento formativo permanente, desde a acolhida no ingresso, até a conclusão do curso de graduação.

Com o estudo, apontamos alguns caminhos podem ser anunciados na perspectiva de uma universidade dialógica, tais como:

- Um trabalho pedagógico que seja constituído nas disciplinas pelo diálogo problematizador, pela cooperação e pela aprendizagem colaborativa, com base em situações-problemas e contextualizações dos conteúdos, relacionando-os com a vida na sociedade e a vida profissional.

- O exercício na/da docência, por meio de uma cultura dialógica entre os pares, os professores e os estudantes, visando às relações interpessoais e a empatia, como elemento principal para os processos de ensino e de aprendizagem.

- O trabalho docente precisa ser colaborativo, compartilhado com os demais colegas e não solitário, como ocorre na universidade.

- A necessidade de ações institucionais e pedagógicas para que os estudantes tenham consciência do seu papel, enquanto protagonista e “agente responsável” pela sua própria formação e pelo curso, ao qual realizam que requer estudo, autonomia, dedicação, comprometimento e responsabilidade.

- A necessidade de articulação entre as disciplinas dos cursos de graduação e das áreas do conhecimento, visando um currículo integrado, transdisciplinar, organizado por temáticas, módulos e/ou projetos.

- O (re)planejamento acerca de possíveis mudanças e modificações nos currículos que estão em vigência, estabelecendo o diálogo com toda comunidade acadêmica, principalmente os professores e os estudantes dos cursos (diurno e noturno), na escuta atenta e sensível das inquietações e anseios, que são relacionadas à ordem de distribuição das disciplinas em cada semestre, o horário das aulas, a fragmentação das disciplinas e a metodologia de ensino dos demais professores.

- A reorganização dos currículos, com ênfase em projetos transdisciplinares, envolvendo a teoria e a prática, o aprender fazendo que é primordial nas metodologias ativas, bem como a verticalização do ensino, com à tríade ensino, pesquisa e extensão. Sendo possível, transformar o currículo, desenhar experiências de aprendizagem e decidir sobre estratégias de avaliação.

- A importância do ensino híbrido e da utilização das tecnologias digitais

educacionais nas práticas pedagógicas, considerando os interesses individuais e coletivos dos estudantes, bem como a formação desses profissionais para a vida e o mundo do trabalho.

- O investimento em tempos e espaços para o desenvolvimento profissional docente e para auto(trans)formação permanente, para que mais professores, possam utilizar as metodologias ativas nas demais disciplinas e cursos da graduação, para os processos de ensino e de aprendizagem.

- A avaliação da aprendizagem precisa contribuir para o sucesso acadêmico de todos os estudantes, por meio da personalização do ensino, cada um tem à sua maneira, modalidade e estilo de aprender, é necessário respeitar o ritmo, o tempo que cada um precisa para aprender, e assim considerar e valorizar as diferenças.

- O processo avaliativo nos cursos de graduação da universidade precisa ser repensado, pois ao trabalhar com metodologias ativas, o estudante é avaliado durante a realização das atividades propostas e não há necessidade de prova. Ele precisa é receber feedback do seu desempenho acadêmico e possibilidades de como qualificá-lo durante sua formação.

Acreditamos que os elementos destacados se constituem em possibilidades, levando em consideração um currículo com que possa atender as especificidades dos estudantes em formação e aos contextos emergentes do Ensino Superior. As considerações ponderadas, também nos fazem refletir, acerca da importância de transversalizar todo o processo educativo, com princípios e critérios que favoreçam tempos e espaços formativos, seja na modalidade de ensino presencial e híbrido.

Com a pesquisa, evidenciamos a necessidade da **universidade constituir-se dialógica** nos processos de ensino e de aprendizagem, envolvendo o diálogo problematizador, o debate de ideias, a escuta sensível e o compartilhamento de saberes, entre os professores e os estudantes, na perspectiva freiriana, o diálogo é essencial o ensinar e aprender. Nesse sentido, entendemos que o diálogo precisa estar presente em todos os tempos e espaços, no currículo e nas disciplinas, envolvendo a transdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento, considerando que o *lócus* de formação e a transformação permanente, tanto para o professor, quanto para o estudante e a universidade. Cabe a gestão universitária, também estar aberta ao diálogo com a comunidade acadêmica, buscando

identificar as necessidades reais e as possíveis mudanças para novos rumos no Ensino Superior.

Nesse cenário pleno de desafios para a docência no Ensino Superior é que surge a possibilidade de consolidação de uma cultura dialógica e reflexiva que, a partir da interação e relações entre professores e estudantes, possibilitem a mobilização para mudanças e/ou criação de novas culturas universitárias para, além das que já existem. Entendemos que essas mudanças paradigmáticas podem representar expressivas contribuições, para os processos de ensino e de aprendizagem, sendo que nesses contextos as metodologias ativas potencializam elementos constituintes de uma universidade dialógica, emancipatória, transdisciplinar e inclusiva, que assume a avaliação, como parte de um processo constante e permanente de acompanhamento e formação integral, tanto para os docentes, quanto para os discentes, tendo sempre como horizonte a humanização.

Ressaltamos ainda, a importância de investigações sobre as metodologias ativas, sobretudo neste cenário pandêmico que permeia o mundo desde março de 2020. A propósito disso, as instituições de ensino implementaram em caráter emergencial, o ensino remoto, modalidade na qual os professores tiveram (e ainda tem) que se reinventar e ressignificar as práticas pedagógicas, bem como os estudantes precisaram (e ainda precisam) desenvolver autonomia e adaptação aos novos contextos para os processos de aprendizagem. É importante destacar também que a situação trazida pelo Covid-19 exigiu de todos os segmentos, não apenas o da Educação, lidar com as incertezas, dúvidas e receios típicos de qualquer situação absolutamente desconhecida e inédita. A Educação não será a mesma, pós-pandemia, o cenário de isolamento social trouxe a necessidade de transformar, de aprender, de reaprender, de desaprender e solidificar o uso das tecnologias digitais.

Como trabalhos futuros, quero colocar em prática os conhecimentos construídos com a pesquisa e trabalhar com as metodologias ativas, atuando na Educação Básica e/ou na Educação Superior. Podendo também contribuir com a formação continuada de professores e compartilhando a investigação com publicações de artigos científicos. Terminei o doutorado, como mais um percurso concluído da vida acadêmica, com a certeza das aprendizagens construídas ao longo dos caminhos trilhados, bem como com a satisfação do crescimento pessoal e profissional que essa experiência representou. Permanece em mim o desejo de

continuar em busca de outras possibilidades, para a construção de novos estudos, que possam representar contribuições para um Ensino Superior, voltado para a excelência acadêmica e para valores que incluam a formação dialógica de professores e de acadêmicos mais solidários, empáticos, éticos, humanos e felizes.

Figura 18 - A vida é feita de caminhos



Fonte: velho sábio

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. P. de. **Contexto atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Cardiologia e Ciências Cardiovasculares, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18510>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G.; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 2. 2002, p. 81-93. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- ALMEIDA, M. I. **Formação dos Professores do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, E. C. S. de. **Aprendizagem na educação superior: a auto-transformação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning - PBL)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santana, UEFS, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/151>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. *In*: CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ALVES, E. **O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado**. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-05062014-115305/publico/ElaineAlves.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a saúde**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 19-34, jun. 2014.
- ANASTASIOU, L. das G. C. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. *In*: MALPARTIDA, H. M. G.; MARTINS, A. K. A. (coord.) **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 17-63.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. *In*: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). **Formação de Professores, Culturas**: Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.

ARAGÃO, J. E. de O. S.; BERTAGNA, R. H. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 237-248, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/263/184>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ARREGUI SÁEZ, J. **Las Metodologías Activas Aplicadas a la Formación Profesional**: Evaluación de un Proyecto de Cambio Metodológico. Tesis (Doctoral). Universidad Del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea, España. 2017. Disponível em: <https://addi.ehu.es/handle/10810/22805>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ATTARD, A.; DI LORIO, E.; GEVEN, K.; SANTA, R. **Student-centred learning: toolkit for students, staff and higher education institutions**. Brussels: The european student's union, 2010.

AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Revista Estudos Avançados**. v. 31, n. 90, p. 75-87. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/137885>. Acesso em: 10 jul. 2019.

AZEVEDO, F. *et. al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

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

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAIN, K. **Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad**. Tradução de Óscar Barberá. Valencia: Universitat de València, 2014.

BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, p. 344-358, 1978.

BAPTISTA, G. L. **As propostas curriculares para a formação inicial dos enfermeiros**: aproximações e distanciamentos da diretriz curricular nacional. Tese (Doutorado em Ciências Pneumológicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143692>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 1999.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BARKLEY, E. F. **Student engagement techniques: a handbook for College Faculty**. Jossey-Bass, 2010.

BARRETT, T.; MOORE, S. **New Approaches to Problem-Based Learning**. Revitalising your practice in higher education. New York: Routledge, 2011.

BARROWS, H. S. A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BAVARESCO, A. Idealismo Realista ou Realismo Idealista: Hegel e Marx. **Veritas**. Porto Alegre, v. 63, n. 1, jan-mar. 2018, p. 355-375. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14459/2/Idealismo_Realista_ou_Realismo_Idealista_Hegel_Marx.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BEGOÑA GROS; M. M. La función docente en la Educación Superior. *In*: TURULL, M. (coord.) **Manual de docencia universitaria**. Colección Educación universitaria. Espanha: Ediciones Octaedro, S.L, 2020. Disponível em: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/06/15213.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BEHRENS, M. A. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. *In*: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

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.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. USA: ISTE, 2012.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOLLELA, V. R.; *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Revista de Medicina**. Ribeirão Preto, v. 47, n. 3. p. 293-300. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618/89548>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório final do projeto de pesquisa, registro** n. 032835, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2016.

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**. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355929767/08>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. *In*: SISTO, F. F. *et al.* **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOULOS, Y. Didática geral ou especial? Uma contribuição ao debate. *In*: FAZENDA, I. C. *et al.* (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta em várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 776/97.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília: DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. **O Programa de Financiamento Estudantil.** Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9881.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CNE nº. 1.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, 09 jun. 2006.

BRASIL. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil: PNAES. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria nº. 09, de 30 de junho de 2009.** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **O Programa Bolsa Permanência.** Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/bolsa-permanencia>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 12.852, de 05 agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 09 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional da Saúde, nº. 510, de 07 de abril de 2016.** Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº. 5, de 16 de novembro de 2016.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, abrangendo os cursos de bacharelado em Ciência da Computação, em Sistemas de Informação, em Engenharia de Computação, em Engenharia de Software e de licenciatura em Computação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52101-rces005-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2020.

BROD, F. A. T. **Significar aprendizagens em informática na educação tecnológica através do desenvolvimento de projetos.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3632>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BROWN, T. **Design thinking:** uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias/ Tim Brown e Barry Katz; tradução Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000035.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BZUNECK, J. A. A motivação do estudante: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do estudante: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMARGO, F. DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANTÓN MAYO, I. TARDIF, M. (coord). **Identidad profesional docente**. Madrid: Narcea, 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Editora Arara Azul, Brasil, 2002.

CASTILLA CEBRIÁN, G. **La influencia del uso de una metodología Flipped Learning en el aprendizaje a largo plazo de asignaturas de corte matemático de estudiantes del ámbito de la Educación Superior privada en enseñanza bilingüe en Madrid**. Tesis (Doctoral). Universidad Europea de Madrid, España, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157438>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CASULO, J. Uma Metodologia de Ensino para aulas práticas universitárias: leitura, trabalho de grupo e debate. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2011.

CAVALCANTI, C. Costa; FILATRO, A. C. **Design Thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2017.

CAVALCANTE, L. E. Competência, aprendizagem colaborativa e metodologias ativas no Ensino Superior. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 4, n. 1, p. 57-65, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/285>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHESANI, F. H. **Limites e possibilidade do problem based learning (PBL) na formação do fisioterapeuta**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Tese-Fab%C3%ADola-HermesChesani.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

CHEVALLARD, Y. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique. 1991.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M. Didactic Transposition in Mathematics Education. *In*: LERMAN, Steve (org.). **Encyclopedia of Mathematics Education**. SpringerReference. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2013.

CRISOL MOYA, E. **Opini3n y percepci3n del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada**. Tesis (Doctoral). Universidad de Granada, Espa3a. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61572>. Acesso em: 22 jan. 2020.

COATES, H. B. The value of student engagement for higher education quality. **Assurance in Higher Education**, USA, v. 11, n. 1, p. 25-36, 2005. Disponível em: <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538320500074915?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 28 mar. 2019.

COATES, H. B. **Engaging students for success: Australasian Student Engagement Report**. Victoria: Australian Council for Educational Research, 2009.

COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. *In*: LEAL, E. A. L.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 2 - 12.

COLL, C. **A personalizaç3o da aprendizagem escolar, uma exigência da nova ecologia da aprendizagem**, 2018. Disponível em: <http://www.eduforics.com/br/personalizacao-da-aprendizagem-escolar-uma-exigencia-da-nova-ecologia-da-aprendizagem>. Acesso em: 12 ago. 2020.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. Traduç3o de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundaç3o Calouste Gulbenkian, 1957.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELAZZO, A. L. *et al.* **New Blended Learning**. Rio de Janeiro: AltaBooks, 2018.

COSTA, P. R. **Inovaç3o no ensino e na aprendizagem em finanças: análise da literatura entre 2005 e 2015**. Dissertaç3o (Mestrado Profissional em Administraç3o) - Fundaç3o Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015. Disponível em: http://tede.fecap.br:8080/jspui/bitstream/jspui/699/5/Paulo_Ricardo_da_Costa.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

COSTA, P. T.; VITÓRIA, M. I. C. Engajamento acadêmico: apostes para os processos de avaliaç3o da Educaç3o Superior. EDUCERE: Congresso Nacional de Educaç3o, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Universitária Champagnat, 2017.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigaç3o educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educaç3o Unisinos**, janeiro/abril, 2008.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

CUNHA, M. I. da; FERNANDES, C. M. B; PINTO, M. M. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. *In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.) Inovação e qualidade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.109-124.

CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. da. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CUNHA, M. I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. p. 6-11. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/1684>. Acesso em 15. mar. 2020.

CZEPULA, A. I. dos S. **Inserção de módulos semipresenciais no processo ensino aprendizagem nas disciplinas de Atenção Farmacêutica no curso de graduação em Farmácia na UFPR**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas, Setor de Ciências da Saúde. Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41776?show=full>. Acesso em: 5 abr. 2017.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. *In: CAMARGO, F. DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente - um repertório para a sala de aula. *In: D'ÁVILA, C. et al. (org.) Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DUNN, R. S.; DUNN, K. J. **Learning styles/teaching styles**: should they...can they...be matched? *Educational Leadership*, v. 36, p. 238-244, 1979.

FÃS DA PSICANÁLISE. Disponível em: <https://www.fasdapsicanalise.com.br/sobre-escolhas-que-nao-queremos-e-caminhos-que-nao-sonhamos/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. **Learning and teaching styles in engineering education**. *Engineering Education*, v. 78, n. 7, p. 674-681, abr. 1988. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1998.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FELDER, R. M.; SOLOMAN, B. A. **Index of Learning Styles Questionnaire**. North Carolina State University, 2001. Disponível em: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS-a.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FERNANDES, C. Prática pedagógica. Prática pedagógica dialógica. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: Um guia para iniciantes. São Paulo: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. de A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, p. 21-39, julho, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2006-12-20T134138Z-211/Publico/385720.pdf. Acesso em 28 abr. 2020.

FRITSCH, R. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37 ed., 2015, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3986.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. (org.). **O olhar da Etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: EDIFURB, 2012.

FRÓES BURNHAM, T. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. *In*: LUBISCO, N.; BRANDÃO, L. (org.) **Informação e informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

GALLIANO, A. G. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRAFFA, L. M. M. Pesquis@ e tecnologi@s digit@is. Considerando o contexto emergente da cibercultura. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (org.). **Educação superior e contextos emergentes**/Higher Education and Emerging Contexts. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, v. 6, p. 106-116.

GONÇALVES, M. I. R. Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, mai/ago. 2006. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/319/302>. Acesso em: 19 out. 2020.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (org.). **Por que ainda falar em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education.** New York: Teachers College Press, 1990.

GUARESCHI, P. Empoderamento. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica; 2008.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HEGEL, G. W. F. F. **Ciencia de la lógica.** Trad. A. R. Mondolfo. 2. ed. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores. *In*: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. A. (org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** São Leopoldo: Oikos. 2015. p. 17-28.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INEP. **Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES.** Brasília: INEP/MEC, v. 5, 2015.

INEP. **Sem desistências, número de graduados poderia dobrar no Brasil.** Censo da Educação Superior. 19 set. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/b4aqv9zfy7bv/content/sem-desistencias-numero-de-graduados-poderia-dobrar-no-brasil/21206. Acesso em: 10 set. 2020.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem Docente. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: Articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** v. 4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 163-176.

IVERN TRIADÓ, M. X. Prólogo. *In*: **Manual de docencia universitaria**. Colección Educación universitaria. Espanha: Ediciones Octaedro, S.L, 2020.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **Using your learning styles**. 2. ed. Maidenhead: Peter Honey, 1986.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Pfeiffer, 2012.

KAMPFF, A. J. C. **Educação a distância: A mediação docente como fator de permanência**. Congresso Clabes VII, Córdoba, Argentina. 2017. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1562/2300>. Acesso em: 16 jan. 2019.

KAMPFF, A. J. C. Engagemnt estudantil e percursos formativos no ensino superior. *In*: ZABALZA, M. A.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). **Engagemnt na Educação Superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

KEEFE, J. W. **Student learning styles: diagnosing and prescribing progress**. National Association of Secondary, Reston, 1979.

KOLB, D. **Psicología de las Organizaciones: Experiencias**. Madrid: Prentice Hall, 1976.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LAMERS, J. M. de S.; SANTOS, B. S. dos; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no Ensino Superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2019.

LANZARINI, J. N.; GUSTSACK, F.; IOP, R. M. C. Tecnologias e educação: do misoneísmo à abertura poética. XII ANPEd-SUL. 2018. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

LAUXEN, S. de L.; FRANCO, M. E. D. P. A formação do professor iniciante na Educação Superior e a prática docente: Desafios e possibilidades. *In*: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 249-266.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, D. Avaliação da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep/MEC, 2006. v. 2.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Cartago de México, 1984.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, L. H. F. de; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. de M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOCH, J. M. de P. *et al.* **Planejamento, metodologia e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCARELLI, E. El asesor pedagógico y la didáctica universitaria. *In*: LUCARELLI, Elisa (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: Questões Epistemológicas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIO, E. C. dos S. **O impacto do uso da metodologia ativa de aprendizagem para estudantes e professores em um curso de graduação em administração**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy, Escola de Ciências Sociais Aplicadas, 2014. Disponível em: http://w2.files.scire.net.br/atricio/unigranrioppga_upl//THESIS/35/dissertao_edith_2.7_r_evisada2.pdf. Acesso em: 05 abr. 2017.

MALHOTRA, N. K. *et al.* **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANZANARES MOYA, A. Sobre el aprendizaje basado en problemas. *In*: ESCRIBANO, A. DEL VALLE, A. **El aprendizaje Basado en problemas: una propuesta metodológica en Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2015.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

Disponível em:

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 ago. 2019.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Madrid: Narcea, 2018.

MARTINS, L. M. de; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no Ensino Superior como indicador de avaliação. **Avaliação Escolar**. Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00223.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARX, K. Prefácio da crítica da economia política. *In: Manuscritos-econômico-filosóficos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p597/22219>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MASETTO, M. T. (org). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MATIAS, K. K. **Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia**. Tese (Doutorado em Medicina). Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3734>. Acesso em: 5 jul 2018.

MATURANA, Humberto. As bases biológicas do aprendizado. **Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 16, 1993.

MAYOR RUIZ, C. (org). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Universidade de Sevilla, 2007.

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

MCCARTHY, M. Experiential learning theory: From theory to practice. **Journal of Business & Economics Research (Online)**, v. 14. n. 3, 2016.

MEDEIROS, C. C. B. de M. **Projeto pedagógico: abordagens e implicações no âmbito da formação em odontologia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17817>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MELO, B. de C.; SANT'ANA, G. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. **Comunicação em Ciências Saúde**, v. 4, n. 23, p. 327-339, 2012. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/pratica_metodologia_ativa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

MESQUITA, A. R. **O uso das metodologias ativas no ensino da atenção farmacêutica**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/812/1/ALESSANDRA_REZENDE_MESQUITA.pdf. Acesso em: 05 abr. 2017.

MIGUEL DÍAZ, M. de. **Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias**: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior., 2005. Disponível em: https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 3, n. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en. Acesso em: 08 nov. 2019.

MODELSKI, D. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais**: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais. 2015. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, PUCRS. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

MODELSKI, D. I.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100515&lng=pt. Acesso em: 20 fev. 2020.

MOLL, C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R. Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais. *In*: LIMA, V. M. R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências**: pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemática. *In: Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. *In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. Acesso em: 07 mar. 2019.*

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

MORAN, J. M. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Brasil, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões de campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abril. 2015.

MOROSINI, M. C. *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 64 jan. mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**. vol. 33, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155071.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MOURA, M. O. de. *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In: MOURA, M. O. de. (coord.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber livro, 2010.

NASCIMENTO, B. J. C.; GIRAFFA, L. M. M. Empreendedorismo e Educação: reflexões associadas ao fazer docente. *In: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). Promovendo o Engagement Estudantil na Educação Superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 161-184.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai./ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200015. Acesso em: 05 jun. 2020.

NENARTAVIS, A. W. **Contribuições da educação permanente para avaliação docente da prática profissional do estudante de medicina**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102201>. Acesso em: 14 jul. 2018.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, V. F. de. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 43. n. 4, p. 1-10, jul. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1726Fortes.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 18, n. 2, p. 239-246, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0239.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

OLIVEIRA, C.T. *et al.* Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 15. n. 2, p. 177-186, 2014.

OLIVEIRA, C.T. D; DIAS, A. C. G; Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**. Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2014.

PARDO PÉREZ; C. J; GARCÍA TOBÍO, A. Aprendizaxe de dominio. *In*: GÓMEZ CARIDE; J. A.; ALONSO TRILLO, F. (org). **Dicionario galego de Pedagogía**. Santiago de Compostela: Editorial Galaxia, S. A, 2010.

PASCARELLA, E. T. Using student self-reported gains to estimate college impact: A cautionary tale. **Journal of college student development**, 2001.

PAVLOV, I. P. **Los reflejos condicionados**: la función de lós grandes hemisférios. México: Ediciones Pavlov, 1942.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PÉREZ DE LOS COBOS, A. P. **Evaluación de la Docencia y del Aprendizaje en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior**. Tesis Doctoral. Universidad Católica San Antonio de Murcia, España 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98243>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. *In: ENGUITA, F. (org.). Sociología y Educación*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

PERIM, L. G. **Avaliação da educação superior**: Uma realidade na educação médica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252107>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. *L'èpistémologie Génétique*. Paris: Universitaires de France, 1970.

PIAGET, J. **Desenvolvimento e aprendizagem**. *In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PIKE, G. R.; KUH, G. D. A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. **Research in Higher Education**. v. 46, n. 2, p. 185–209, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). **Alternativas do Ensino**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência. 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PRIETO MARTÍN, A. **Flipped Learning, aplicar el modelo de aprendizaje inverso**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2018.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão

universitária - Um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Universidade de São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

RIECHMANN, S. W.; GRASHA, A. F. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning scale instrumental. **Journal of Psychology**, 1974. p. 213-223.

RODRIGUES, C. S. D. *et.al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 46, n. 162, p. 966-982, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000400966&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 03 mai. 2019.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1985.

ROSALES LÓPEZ, C. Modelos de ensino. *In*: GÓMEZ CARIDE; J. A.; ALONSO TRILLO, F. (org.). **Dicionario galego de Pedagogía**. Santiago de Compostela: Editorial Galaxia, S. A, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, A. A. A dos.; MOGNON, J. F. Estilos de aprendizagem em estudantes universitários. **Boletim de Psicologia**, v. LX, n.133, p. 229-241, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432010000200009. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTOS, B. S. dos; ANTUNES, D. D.; SCHMITT, R. E. O Processo Motivacional na Educação Universitária. *In*: SANTOS, B. S. dos; CARREÑO, Á. B. (org.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010. p. 21-31.

SANTOS, B. S. dos. *et al.* Educação Superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 73-94, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/64630/41186>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**. Universidade Estadual de Campinas, v. 5, 2019, p. 01-17. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653913>. Acesso em set. 2019.

SANTOS, J. dos, MEIRA, K. C. Operações de pensamento e estratégias de ensino: relações e complexidade como uma alternativa para tomada de decisão na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**. v. 6, p. 2024-2038, abr., 2015 Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/Dialnet->

OperacoesDePensamentoEEstrategiasDeEnsinoRelacoesE-5560269.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, P. V.; LIMA, G. S. L.; RIBEIRO, P. E. Treinar e desenvolver com metodologias ativas. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**. dez. 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/12/treinar-metodologias-ativas.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHAUFELI, W.; DIJKSTRA, P.; VASQUEZ, A. C. **Engagement no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SHAPPIE, A.T; DEBB, S. M. **African American student achievement and the historically Black University: the role of student engagement**. *Current Psychology*, p. 1-13, 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: UNB, 1970.

SILVA, C. S. C. da; COELHO, P. B. M.; TEIXEIRA, M. A. P. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-46, jan-jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/05.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SOUTO, M. Una experiencia em torno a laasesoria pedagógica como objeto de reflexión em el tiempo. *In*: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. **El asesor pedagógico: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 55 - 93.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. *In*: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215- 233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.jun. 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/jnnmbz>. Acesso em: 14 out. 2019.

TAYLOR, L.; PARSONS, J. Improving student engagement. **Current Issues in Education**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2011.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: Pedagogia da Mediação. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: SENAC, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf> Acesso em: 23 out. 2020.

THOMAS, D.; BROWN, J. S. **A new culture of learning**: cultivating the imagination for a world of constant change. Lexington, KY: CreateSpace, 2011.

TINTO, V. Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, theory & practice*, v. 19, n. 3, 2017. p. 254-269.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: Os Círculos Dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos Círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519- 537, mai./ago 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>. Acesso em: 07 out. 2020.

TORRES, P. L.; HILU, L.; SIQUEIRA, L. M. M. Formando professores universitários para o uso de redes sociais na aprendizagem. *In*: MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA, J. de L. (org.). **Formação de professores**: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015.

TOURÓN, J.; MARTÍN RODRÍGUEZ, D. **Aprender y enseñar en la universidad hoy**. Una guía práctica para profesores. La Rioja: UNIR, 2019

TREVISOL, J. **Histórias de vida**. Compositor: Jorge Trevisol. [2013]. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=historias+de+vida+jorge+trevisol>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645/24339>. Acesso em: 22 set. 2020.

VALENTE, J. A. 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.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 3. ed. São Paulo: Liberdade, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. São Paulo: Liberdade, 1998.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

VELHO SÁBIO. **A vida é feita de caminhos**. Disponível em: <https://www.velhosabio.com.br/momentodereflexao/465/A+vida+e+feita+de+caminhos.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

VENTURA, P. P. B. **Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais**: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2019. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40528>. Acesso em: 11 jul. 2020.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Tradução de Andréia de Assis Peixoto e Maia Isabel Peixoto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VITÓRIA, M. I. C. Formação continuada de professores: concepções e entendimentos de professores de um curso de hotelaria. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2012.

VITÓRIA, M. I. C. **La escritura académica**: En la formación universitária. Madrid: Narcea, 2018.

VITÓRIA, M. I. C. *et al.* Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v. 41, n.2, p. 262-269, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960> Acesso em: 16 jul. 2019.

- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. v. 2. Madrid, España: Visor, 1993.
- YAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho dos estudantes**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-22092016-121953/pt-br.php>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2003.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZABALZA, M. A. El espacio europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. **Innovación educativa**, n. 18, 2008, p. 69-95.
- ZABALZA, M. A. **Ser profesor universitario hoy**. La Questión Universitaria. n. 5, 2009, p. 69- 81. Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403> Acesso em: 10 set. 2020.
- ZABALZA, M. A. Didáctica xeral. In: GÓMEZ CARIDE; José Antônio; ALONSO TRILLO, Felipe. (org.). **Dicionario galego de Pedagogía**. Santiago de Compostela: Editorial Galaxia, S. A, 2010.
- ZABALZA, M. A. Innovaciones didácticas para la nueva universidad del S. XXI. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (org.). **Educação Superior e Aprendizagem: Higher education and learning**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.171-188.
- ZABALZA M. A.; CERDEIRIÑA M. A. Z.; VITÓRIA, M. I. C. Identidad profesional del profesorado universitario. In: MAYO CATÓN, I.; TARDIF, M. (org.). **Identidad profesoral docente**. Madrid: Narcea, 2018, p. 141-157.

ZABALZA, M. A.; VITÓRIA, M. I. C. Una cuestión previa: centralidad o marginalidade de la docência em la universidad. *In*: ZABALZA, M. A.; MENTGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). **Engagement na Educação Superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ZAINKO, M. A. S. **Gestão da instituição de ensino e ação docente**. Curitiba: IBPEX, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de Professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: M. Boekarts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (org.). **Handbook of self-regulation** San Diego, CA: Academic Press, 2000, p.13-39.

WALTER, S. A *et al.* Similaridades e divergências no desenvolvimento das inteligências múltiplas de um curso de ciências contábeis: um comparativo entre cursos, turmas e gêneros. *In*: CONGRESSO DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE. **Anais [...]** São Paulo: USP, 2008.

WIEBUSCH, A.; MARTINS, I. C. dos S.; LIMA, V. M. R. Processos de aprendizagem e engajamento acadêmico de jovens universitários. *In*: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). **Promovendo o Engagement Estudantil na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 185-202.

APÊNDICE A - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 9352

Porto Alegre, 30 de maio de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "As potencialidades das metodologias ativas no Ensino Superior".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Prezado estudante.

Este instrumento de pesquisa tem a finalidade de contribuir para uma investigação sobre a metodologia das aulas do Ensino Superior. Há questões de múltipla escolha e descritivas. As informações serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

- Idade:
- Curso:
- Semestre do curso: () 1º semestre () 2º semestre () 3º semestre () Outro:
- Semestre de ingresso: () 2017 II () 2018 I () 2018 II () 2019 I () Outro:

Considerando a metodologia de ensino: Responda as questões abaixo.	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. A metodologia de ensino das aulas contribui para a minha aprendizagem.	()	()	()	()	()
2. Eu me sinto participante ativo da aula.	()	()	()	()	()
3. A metodologia de ensino utilizada auxilia para que eu possa estudar sozinho.	()	()	()	()	()
4. A metodologia de ensino das aulas permite que eu sinta motivação para estudar e aprender.	()	()	()	()	()
5. Nas aulas, me sinto confortável para fazer perguntas e tirar dúvidas.	()	()	()	()	()
6. A metodologia de ensino permite que eu compartilhe conhecimentos e aprenda com os colegas.	()	()	()	()	()
7. Nas aulas, percebo um bom relacionamento da professora com os estudantes.	()	()	()	()	()
8. Na disciplina, há coerência entre a metodologia de ensino e a prova.	()	()	()	()	()
9. Os trabalhos contribuem para eu compreender melhor os conteúdos estudados.	()	()	()	()	()
10. Identifico que a professora faz relações com o mundo do trabalho e com os desafios da profissão.	()	()	()	()	()

Questões dissertativas:

1. Descreva os aspectos que você mais gosta nas aulas da disciplina.

2. Das atividades propostas nas aulas, quais contribuíram para sua aprendizagem?

3. Queres dizer mais alguma coisa sobre a metodologia de ensino das aulas da disciplina?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES

Questões:

- 1) De que modo, a aula e as estratégias de ensino utilizadas contribuíram para sua aprendizagem e formação acadêmica?
- 2) O que entende por ensino? E por aprendizagem no Ensino Superior?
- 3) O que considera importante na metodologia de ensino das aulas no Ensino Superior?
- 4) Como avalia a metodologia de ensino das aulas?
- 5) Como foi o processo avaliativo na disciplina?
- 6) Quais foram os desafios e enfrentamentos nos processos de ensino e de aprendizagem na disciplina?
- 7) Relate uma aprendizagem significativa na disciplina.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante.

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente, da pesquisa “Metodologias ativas: reflexões e caminhos possíveis entre concepções e estratégias pedagógicas no ensino superior”. Este estudo apresenta como contexto, a universidade e as salas de aulas de três cursos de graduação, bacharelado. Dentro desse contexto, destaca-se a importância da realização desta pesquisa, uma vez que as metodologias ativas estão permeadas no Ensino Superior e tem potencializado mudanças significativas nos métodos de ensino e aprendizagem. Se você aceitar participar da pesquisa, vou realizar um questionário e uma entrevista.

Os dados obtidos serão usados na elaboração da tese de doutorado da pesquisadora Andressa Wiebusch, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação da Profa. Dra. Valdevez Marina do Rosário Lima. Antes de aceitar sua participação, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

OBJETIVO DO ESTUDO

Compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior.

PROTOCOLO DO ESTUDO

A aplicação da pesquisa ocorrerá durante o 1º e o 2º semestre de 2019, na universidade.

MODO DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, serão realizados os seguintes procedimentos: observações de aulas e anotações no diário de classe da pesquisadora, entrevistas com professores, com os estudantes questionários e entrevistas.

RISCOS

A pesquisa não acarreta risco, uma vez que serão preservadas as identidades e as falas dos participantes, e os dados serão utilizados para fins científico-acadêmicos. A participação é isenta de despesas e não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma.

BENEFÍCIOS

Ao participar do estudo, os estudantes poderão refletir sobre sua trajetória acadêmica na universidade, sobre as aulas no curso, as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e seu processo de aprendizagem.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados coletados são confidenciais e os resultados deste estudo deverão ser publicados na tese, em eventos, publicações científicas, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. Somente a pesquisadora poderá identificar a origem das amostras.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

QUESTÕES/DÚVIDAS

Qualquer dúvida sobre os direitos dos alunos participantes do estudo, favor entrar em contato com Andressa Wiebusch. O participante receberá uma via do documento assinado pela pesquisadora e outra via assinada pelo participante ficará com a pesquisadora. Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de forma clara, detalhada e recebi informações sobre os procedimentos que serão realizados. Minhas dúvidas foram esclarecidas, e poderei solicitar novas informações a qualquer momento. Além disso, sei que as informações obtidas durante o estudo são confidenciais. Diante do exposto, expressei minha concordância e espontânea vontade em participar deste estudo.

Data: ___/___/___

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Andressa Wiebusch
Pesquisadora (PPGEDU/PUCRS)

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS

Idade:

Formação acadêmica:

Ano de ingresso na instituição de Ensino Superior:

Regime de Trabalho:

Curso/s em que atua e disciplinas que ministra:

Questões:

- 1) O que motivou a ingressar na carreira docente?
- 2) No século XXI, quais os conhecimentos e características que um professor universitário precisa ter?
- 3) Quais suas concepções sobre metodologias ativas?
- 4) Quais as estratégias de ensino das metodologias ativas que utiliza na sala de aula?
- 5) Por que implementou as metodologias ativas na sua prática pedagógica?
- 6) Quais as dificuldades encontradas na implementação das metodologias ativas nas aulas?
- 7) Como você percebe a participação, a motivação e o engajamento dos estudantes em suas aulas?
- 8) Relate uma aula que você ministrou e considerou que contribuiu de forma significativa para a aprendizagem dos alunos.
- 9) Como você, realiza o planejamento das aulas? E como avalia sua prática pedagógica?
- 10) Quais as potencialidades da utilização das metodologias ativas para os processos de ensino e de aprendizagem e para formação dos estudantes universitários?

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada, professora.

Você está sendo convidada para participar voluntariamente, da pesquisa “Metodologias ativas: reflexões e caminhos possíveis entre concepções e estratégias pedagógicas no ensino superior”. Este estudo apresenta como contexto, a universidade e as salas de aulas de dois cursos de graduação, bacharelado. Dentro desse contexto, destaca-se a importância da realização desta pesquisa, uma vez que as metodologias ativas estão permeadas no Ensino Superior e tem potencializado mudanças significativas nos métodos de ensino e aprendizagem. Se você aceitar participar da pesquisa, vou realizar observações de suas aulas e uma entrevista.

Os dados coletados serão usados na elaboração da tese de doutorado da pesquisadora Andressa Wiebusch, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação da Profa. Dra. Valdevez Marina do Rosário Lima. Antes de aceitar sua participação, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Compreender como são constituídas as estratégias pedagógicas que orientam as metodologias ativas no Ensino Superior.

PROTOCOLO DO ESTUDO

A aplicação da pesquisa ocorrerá durante o 1º e o 2º semestre de 2019, na universidade.

MODO DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, serão realizados os seguintes procedimentos: observações de aulas e anotações no diário de classe da pesquisadora, entrevistas com professores, com os estudantes questionário e entrevistas.

RISCOS

A pesquisa não acarreta risco, uma vez que serão preservadas as identidades e as falas dos participantes, e os dados serão utilizados para fins científico-

acadêmicos. A participação é isenta de despesas e não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma.

BENEFÍCIOS

Ao participar do estudo, as professoras poderão refletir sobre sua trajetória na universidade, as estratégias pedagógicas utilizadas para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como suas concepções sobre metodologias ativas.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados coletados são confidenciais e os resultados deste estudo deverão ser publicados na tese, em eventos, publicações científicas, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. Somente a pesquisadora poderá identificar a origem das amostras.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

QUESTÕES/DÚVIDAS

Qualquer dúvida, favor entrar em contato com Andressa Wiebusch. A participante receberá uma via do documento assinado pela pesquisadora e outra via assinada pela participante ficará com a pesquisadora. Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

Eu, _____, fui informada dos objetivos da pesquisa de forma clara, detalhada e recebi informações sobre os procedimentos que serão realizados. Minhas dúvidas foram esclarecidas, e poderei solicitar novas informações a qualquer momento. Além disso, sei que as informações obtidas durante o estudo são confidenciais. Diante do exposto, expresso minha concordância e espontânea vontade em participar deste estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura da participante da pesquisa

Andressa Wiebusch
Pesquisadora (PPGEDU/PUCRS)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br