



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

MAYRLA PEREIRA SENA CORDEIRO

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA
PRÁTICA DOCENTE DE BACHARÉIS**

BRASÍLIA

2021

MAYRLA PEREIRA SENA CORDEIRO

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA
PRÁTICA DOCENTE DE BACHARÉIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

GRUPO DE PESQUISA: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação – GEPFOCTI/UNB.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Liliane Campos Machado

BRASÍLIA

2021

MAYRLA PEREIRA SENA CORDEIRO

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA
PRÁTICA DOCENTE DE BACHARÉIS**

Dissertação submetida à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa em: 08 de dezembro de 2021

Local: Portal de conferência Web da RNP

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Liliane Campos Machado (UnB)
(ORIENTADORA E PRESIDENTE DA BANCA)

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)

Prof. Dr. Marcos de Lima Porta (PUC – SP)
(EXAMINADOR EXTERNO)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)
(SUPLENTE INTERNA)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC794m Cordeiro, Mayrla Pereira Sena
Metodologias Participativas no Ensino Superior: Análise
da Prática Docente de Bacharéis / Mayrla Pereira Sena
Cordeiro; orientador Liliane Campos Machado. -- Brasília,
2021.
98 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação. 2. Metodologias participativas. 3. Prática
docente. 4. Ensino superior. I. Machado, Liliane Campos,
orient. II. Título.

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas.

(IMBERNÓN, 2006, p. 45).



Dedico essa dissertação aos meus pais e em especial, à minha querida mãe que tinha o sonho de me ver formada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder o dom de gostar de estudar, ler e ter uma vida acadêmica o mais longa possível.

Durante todo o meu processo no mestrado, tive o privilégio de encontrar pessoas maravilhosas, como minha orientadora, Professora Dra. Liliane Campos Machado, que é uma pessoa incrível, muito humana, dedicada, divertida e, sem dúvidas, uma grande mãe acadêmica.

A todo o corpo docente da Faculdade de Educação da UnB. Agradeço também aos meus professores, Dra. Veruska Albuquerque, por todo o apoio, desde a minha primeira graduação, e que sempre me orientou em cada passo que eu deveria dar para chegar até o mestrado; ao Professor Me. Mauro Reis, por todo o apoio e orientação; ao Professor Dr. Aquiles Santos Cerqueira, por me acompanhar no processo seletivo; ao Professor Dr. Leandro Carvalho, por me orientar no meu pré-projeto; à minha amada Professora Ma. Ana Cristina Coelho Barroso Fernandes, por todos os conselhos em relação à orientação para eu participar do processo seletivo do mestrado no departamento da Faculdade de Educação – deixo o meu muito obrigada por todas as conversas – Estou realizando meu sonho e você tem grandes contribuições para essa realização.

Aos meus pais, por nunca terem desistido da minha educação, por todas as horas de estudos em casa. À minha mãe, que agora está no céu olhando por mim, e por quem consegue realizar o seu sonho de me ver formada e, mais do que minhas duas graduações, consegui chegar até o mestrado! “Dedico essa vitória a senhora, minha eterna rainha!”. Ao meu pai, obrigada por todo o ensinamento de uma vida, graças a Deus o senhor ainda está aqui para me ver trilhar esse caminho acadêmico.

Ao meu esposo, Anderson, e ao meu filho Nicolas, por sempre acreditarem que eu conseguiria chegar até aqui; obrigada pelo apoio e por estarem sempre ao meu lado nas longas horas de estudo do qual divido nas funções: ser mãe, dona de casa, trabalhar fora e estagiar – tudo em busca de realizar meu sonho de concluir o meu mestrado.

Um agradecimento especial à CAPES, pelo apoio financeiro durante este percurso, em tempos tão difíceis, foi fundamental para a concretização desta caminhada.

Aos meus colegas de classe que pude experienciar o saber pedagógico do qual eu não tinha base ao ingressar no mestrado; à minha amiga Edna Mara Corrêa Miranda, por me ajudar durante todo o processo acadêmico, na construção do meu conhecimento sobre a pedagogia histórico-crítica, pelo apoio nas aulas e nas apresentações dos seminários das disciplinas que pudemos compartilhar.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ambiente Digital Imersivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNTD	Base Nacional de Teses e Dissertações
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DF	Distrito Federal
EaD	Ensino à distância
ES	Ensino Superior
GAP's	lacunas
IDI	Interfaces Digitais Interativas
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PB	Paraíba
RJ	Rio de Janeiro
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Coerência da pesquisa	21
QUADRO 02	Características baseadas nas ideias de Rossman e Ralls (1998)	23
QUADRO 03	Trabalhos encontrados na Base de Dados BDTD	32
QUADRO 04	Trabalho encontrado na base de dados Scielo	41
QUADRO 05	Trabalhos encontrados na Base de dados BDTD	42
QUADRO 06	Trabalhos encontrados na Scielo	45
QUADRO 07	Períodos da história da formação de professores no Brasil	46
QUADRO 08	Titulação dos docentes participantes da pesquisa	52
QUADRO 09	Categorização da formação dos docentes participantes	58
QUADRO 10	Principais fundadores das metodologias ativas	62
QUADRO 11	Concepções de educação e teorias pedagógicas	64
QUADRO 12	Respostas dos docentes	65
QUADRO 13	Categorização das metodologias participativas	69

RESUMO

A presente pesquisa adotou como objeto de estudo a prática docente dos professores bacharéis, dando ênfase à aplicação de metodologias participativas no ensino superior, norteadas pela questão de pesquisa: Como os professores bacharéis, no contexto do ensino superior, utilizam as metodologias participativas na sua prática docente? Para isso, adotamos como objetivo geral, pesquisar como os professores bacharéis, no contexto do ensino superior, utilizam metodologias participativas em sua prática docente. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e que tem como base epistemológica uma perspectiva crítica. A coleta das informações/dados deu-se por meio de questionário e observação participante nas aulas dos docentes que atuam em cursos de graduação na modalidade de bacharelado, de modo que os sujeitos da pesquisa foram docentes do Ensino Superior, ministrantes de disciplinas em cursos de bacharelado, de uma Instituições de Ensino Superior do DF. Para sustentar teoricamente essa pesquisa, foram utilizadas obras dos seguintes autores, Saviani (2009; 2013), Sánchez Gamboa (2006), Veiga (2017), Vianna (2007), Imbernón (2006; 2012), Silva (2017), Cabrera e Jaén (1991), Piaget (1975), Reis (2011), Cruz (2017), Masetto (2012), entre outros. Com isso, constatamos que os docentes participantes desta pesquisa, apesar de utilizar algumas metodologias participativas em sua prática docente, algumas etapas ficaram para outro momento. Na observação participante, os docentes deixaram para realizar a avaliação após a adoção das metodologias e, em decorrência disso, o *feedback* aos discentes ficou para outro momento e, conseqüentemente, avaliar se as metodologias aplicadas cumpriram seus objetivos, ficou para depois. Os dados apontam para a busca de um esclarecimento contínuo pelos docentes quanto ao uso de novas metodologias que proporcionem um melhor processo de ensino-aprendizagem dos discentes e se articulem aos seus objetivos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Metodologias participativas. Prática docente. Ensino Superior.

ABSTRACT

The present research adopted as its object of study the teaching practice of professors with bachelor's degrees, emphasizing the application of participatory methodologies in higher education, guided by the research question: How do professors with bachelor's degrees, in the context of higher education, use participatory methodologies in their practice teacher? For this, we have adopted as a general objective, to research how do bachelor professors, in the context of higher education, use participatory methodologies in their teaching practice. It is a research with a qualitative approach, and which has a critical perspective as its epistemological base. The collection of information/data took place through a questionnaire and participant observation in the classes of professors who work in undergraduate courses in the bachelor's degree modality, so that the research subjects were professors of Higher Education, lecturers of disciplines in courses of Bachelor's Degree from a Higher Education Institutions in the Federal District. To theoretically support this research, works by the following authors were used, Saviani (2009; 2013), Sánchez Gamboa (2006), Veiga (2017), Vianna (2007), Imbernón (2006; 2012), Silva (2017), Cabrera and Jaén (1991), Piaget (1975), Reis (2011), Cruz (2017), Masetto (2012), among others. Thus, we found that the teachers participating in this research, despite using some participatory methodologies in their teaching practice, left a few steps for another time. In the participant observation, the professors performed the assessment after the adoption of the methodologies and, as a result, the students' feedback was left to be given at another moment, as well as the assessment of whether the applied methodologies met their objectives. The data point to a search for a continuous clarification by the professors regarding the use of new methodologies that provide a better teaching-learning process for students and that are linked to their educational objectives.

KEYWORDS: Education. Participatory methodologies. Teaching practice. University education.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.1	TRAJETÓRIA ACADÊMICA	13
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	14
1.3	QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA	20
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	
2.1	O MÉTODO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	26
2.2	PESQUISA COMO MEMBRO PARTICIPANTE	27
2.3	TIPOS DE OBSERVAÇÕES	29
2.4	QUESTIONÁRIO	30
2.5	ANÁLISE DOS DADOS	31
3	ESTADO DO CONHECIMENTO	32
4	CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	46
4.1	O QUE DIZ A LDB SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE E PARA A ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	50
4.2	PRIMEIROS RESULTADOS: FORMAÇÃO DOCENTE	52
4.3	O INÍCIO DO ENSINO SUPERIOR BACHARELADO NO BRASIL	54
4.4	DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: APONTAMENTOS ANALÍTICOS, ELEMENTOS QUE COMPÕEM A FORMAÇÃO DOCENTE	58
5	METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: APONTAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS	62
5.1	O QUE É NECESSÁRIO PARA A APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO?	69
5.2	PRÁTICA DOCENTE	73
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A	94
	APÊNDICE B	95
	APÊNDICE C	96
	APÊNDICE D	99
	APÊNDICE E	100

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

O primeiro ingresso numa faculdade foi no ano de 2007, no curso de Letras, o que, infelizmente, em decorrência do trabalho, foi preciso trancar, embora o sonho de se formar permaneceu latente durante os oito anos subsequentes no trabalho. No ano de 2015, com o falecimento da mãe, esta pesquisadora decide ingressar novamente e realizar o sonho da mãe de vê-la formada, o que também foi uma forma de amenizar o luto. Quando estava concluindo esta graduação, veio o vazio em relação aos estudos, leituras e tudo o que se refere a uma formação.

Então, em conversa com professores, a pesquisadora despertou o desejo de entrar no mestrado, embora vivesse o preconceito, pois muitos falavam da necessidade de mais experiência acadêmica, que não seria fácil. A partir dessas críticas, a pesquisadora traçou um plano: primeiro, ingressou numa pós-graduação *Latu Sensu*; logo nos primeiros seis meses de curso, percebeu que precisava de algo mais e, então, decide se dedicar a uma nova língua, afinal era um requisito essencial para o processo seletivo de mestrado. Como as coisas estavam fluindo bem com a pós, com o curso de língua e com o trabalho, ela ingressou numa segunda graduação – agora, formada em Gestão de Recursos Humanos, pós-graduada em MBA Executivo de Gestão de Pessoas e Recursos e Administração, e graduanda em Matemática.

Mesmo diante da insistente negativa de alguns, a pesquisadora insistiu no pensamento de que: “Um dia você chega lá! Tenha calma, você está no caminho certo.”. Com o edital da Faculdade de Educação, ela se submeteu ao processo, estudou bastante, leu diversas coisas sobre Políticas Públicas Educacionais, passando na prova, aprovada no pré-projeto, mas reprovada na entrevista. Mesmo assim, não desistiu.

No próximo processo seletivo lá estava ela novamente, enfrentou uma nova entrevista, quando conheceu sua futura orientadora, que a deixou à vontade e, alguns dias depois, fora aprovada no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília! As lágrimas caíram, mas desta vez foram de felicidade.

Em relação à escolha do tema, isso aconteceu durante a primeira graduação, quando alguns professores utilizaram as metodologias ativas nas aulas e esse método a colocou no centro do meu processo de ensino-aprendizagem. Com isso, buscou cada vez mais por leituras, aprimorando a escrita e melhorando várias áreas da sua vida. Assim, para o processo seletivo

do mestrado, pensou em descobrir se esses métodos são utilizados nos diferentes cursos, se os docentes estão preparados para usar tais métodos, enfim, na cabeça dela começou a questionar tudo isso.

Hoje, a pesquisadora se reconhece capaz de realizar tudo aquilo que desejar. Quem diria que uma menina vinda do Piauí, chegaria tão longe na sua vida acadêmica, com tantos desafios, tantas superações e, por conta de um momento trágico, decide mudar sua vida inteira e realizar seu sonho e de sua mãe.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O docente encontrará na sua profissão vários obstáculos como ministrar sua aula de forma assertiva para uma classe diversificada, com conhecimentos diversos, com motivações diferentes, contextos sociais diferentes, dificuldades intelectuais e condições que os alunos, muitas vezes, desconhecem. Imbernón (2012) revela que é real que a maioria dos professores universitários não teve uma formação pedagógica para atuar no Ensino Superior.

Diante deste contexto, alguns questionamentos surgem: Será que os profissionais estão aptos a identificar e informar a Instituição sobre as condições de seus alunos? Será que uma pós-graduação *Strictu Sensu* em departamentos que não estão ligados à educação preparam seus discentes para terem essas competências para além do conhecimento que lhe é ofertado? A formação docente deveria ajudar a refletir sobre a sua prática: por que fazer; o que fazer; quando fazer – e que possam realizar uma autoavaliação para nortear as mudanças futuras (IMBERNÓN, 2012).

Como dito anteriormente pelo Imbernón (2012) sobre a falta de formação pedagógica dos docentes universitários, essa pesquisa tem como foco, compreender como os professores bacharéis, no contexto do ensino superior, utilizam metodologias participativas em sua prática docente. Em conversas com os docentes do ensino superior com formação bacharelado, o termo “Metodologia participativa” é pouco conhecido entre esses docentes, de modo que o termo muito utilizado ainda é o de “Metodologias ativas”. Assim, existe uma classificação de quatro categorias de metodologias, são elas:

- Metodologias Participativas e/ou Ativas;
- Metodologias Ágeis;
- Metodologias Imersivas;
- Metodologias Analíticas.

Nesse sentido, vem surgindo um senso de urgência em relação à aplicação dessas metodologias em várias áreas e, no ensino superior, não é diferente. É possível encontrar cursos com menos tempo para alcançar a formação superior, como os cursos de tecnólogos, por exemplo. Mas como formar em pouco tempo, um profissional que seja capaz de atender as demandas da sua profissão? Aí que surgem as metodologias ágeis, com a responsabilidade de proporcionar *feedbacks* assertivos e com foco na aplicação ágil das metodologias: “ecos do manifesto ágil começaram a soar no campo educacional, em várias Instâncias – das escolas às universidades, passando por manifestos mais genéricos que abrangiam não só alunos, mas também docentes, equipe de apoio e gestores” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 69). Há muitos aplicativos que podem ser utilizados para a adoção das metodologias ágeis, como o *Socrative* e o *Kahoot*; ambas as plataformas oferecem a oportunidade de aplicar atividades e *feedbacks* de forma rápida aos docentes e discentes.

As metodologias imersivas proporcionam aos discentes a possibilidade de estarem mais próximos possíveis da realidade profissional, e isso é possível por meio dos sistemas imersivos como simuladores, jogos/gamificação virtual, realidade aumentada, entre outros. Todo acesso a esses sistemas proporcionam um aprendizado mais próximo da realidade de atribuições e/ou desenvolvimento de *soft skills* (habilidades comportamentais) que são tão exigidas nos processos seletivos. “a imersão está ligada à diversão, no sentido de que se relaciona a uma experiência a ser “saboreada”, que desperta “afeto” no jogador. A diversão vem com a ideia do diverso e de outra versão da realidade” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 174). As metodologias analíticas estão ligadas à grande capacidade de coleta, organização e tratamento dos dados de como está sendo a aprendizagem dos discentes e seu foco é a tomada de decisão em relação à aprendizagem humana.

No caso das metodologias analíticas, a inovação está relacionada ao imenso poder computacional de coletar, tratar e transformar dados relativos à aprendizagem humana, apoiando assim a tomada de decisões por professores, especialistas, designers instrucionais, gestores e, como veremos, pelos próprios alunos (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 190).

Para essa pesquisa, focaremos nas metodologias participativas, considerando que aplicar metodologias participativas se relaciona ao inovar na sala de aula. A inovação tem relação com as metodologias participativas, pois há metodologias que são aplicadas em conjunto com o que está sendo desenvolvido recentemente, mas não é só aplicar uma metodologia que se julgue ser uma inovação, significa saber o porquê ela deve ser aplicada, como ela vai impactar os alunos, se ela é adequada à disciplina, como ela deve ser apresentada

aos discentes, enfim, muitas questões precisam ser analisadas antes de realizar a adoção de uma nova metodologia. Quando se trata de inovação nas metodologias participativas, não se trata de tecnologia envolvida na aplicação, há metodologias que podem ser aplicadas sem o uso de internet ou sistemas.

Para tanto, a aplicação de metodologias participativas requer estudo, planejamento da disciplina ministrada, nível de experiência dos discentes e conteúdo específico que será ministrado. Para cada quesito há uma metodologia que pode ser aplicada e que garanta o sucesso de aprendizagem para os alunos, de forma que os conteúdos sejam realmente aprendidos e não apenas de forma reprodutivista¹.

Toda e qualquer forma de aprendizagem é de extrema importância e sempre deve ser respeitadas as limitações dos discentes e de seus docentes neste processo, pois a relação professor-aluno é uma troca de experiências: “trata-se de um processo metodológico baseado na comunicação dialógica entre professores e estudantes e estudante e estudante” (VEIGA, 2014, p. 306). Um dos principais objetivos das metodologias participativas é colocar o discente no centro do processo de seu aprendizado, fazendo com que ele exerça o papel de responsável pelo processo, alcançando o chamado nível de excelência em executar tudo que é necessário para aprender de forma efetiva, seja um conteúdo ou uma nova prática nas aulas que possam exigir essa competência: “as metodologias ativas podem ser adotadas para desenvolver as competências relevantes no século XXI sob a perspectiva da pedagogia, da andragogia e da heugagogia” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 19).

Em conversas aleatórias com alguns docentes foi possível perceber uma resistência quando se trata da adoção de metodologias participativas no corpo docente e esse foi uma inquietação que norteou essa pesquisa. Essa possibilidade retrata para eles desgaste emocional e desperdício de tempo em reorganizar suas aulas, visto que não vão ganhar para reformulação além de não saberem que metodologias escolher para cada disciplina. Reforça-se, então, a importância da formação do docente para o nível superior e como essa formação pode transformar sua vida profissional, o mantendo de mente aberta para as mudanças que podem ocorrer dentro da instituição em que atua. Essas narrativas foram colhidas em conversas com docentes que atuam nas faculdades em que a pesquisadora exerce suas atividades laborais e serviu como fonte de inspiração para o presente dissertação.

Nesse sentido, são inúmeras as metodologias que podem levar os docentes ao conhecimento e experiência com as matérias ministradas em sala de aula. O ensino

¹ Saviani (1999), ao abordar as teorias de educação, diz que na escola reprodutora a educação faz parte da sociedade e a reproduz. A educação é uma instância dentro da sociedade e está a seu serviço.

construtivista² visa educar o discente para uma vivência autônoma, por meio de várias metodologias arrojadas, usando a pesquisa individual e grupal como forma de fixar os conhecimentos. As metodologias têm como objetivo a articulação e a efetivação de muitas dimensões como a relação professor-aluno, o ensino e a aprendizagem, técnicas de ensino, idade do discente e outros (ARAÚJO, 2017).

A partir da literatura pesquisada, acredita-se que as metodologias aplicadas em sala de aula podem resultar em um aprendizado eficaz e estimular os discentes a realizarem leituras, estimular o senso crítico e trazer autonomia, quando se trata de estudar e obter o conhecimento em determinadas disciplinas. E a formação do docente tem impacto relevante na utilização dessas metodologias. O docente também precisa saber refletir sobre sua *práxis* e ter a habilidade de saber gerenciar as mudanças que ocorreram nesse processo. O professor precisa de muito suporte e conhecimento para utilizar metodologias participativas. Um outro ponto importante é o amadurecimento dos discentes. Masetto (2012) destaca três pontos que caracterizam mudanças que levam às inovações no Ensino Superior; as mudanças na sociedade, reflexões no papel e nas missões das Instituições de Ensino Superior (IES) e as inovações curriculares.

Como se pode verificar, a adoção de metodologias participativas no Ensino Superior não é uma empreitada fácil ou que possa ser executada por uma só pessoa ou equipe, mas demanda uma série de fatores e compromissos com a aprendizagem dos alunos e, sem dúvida, uma boa visibilidade para a Instituição ao que se refere prática docente e formação de seus discentes. Essas novas metodologias refletem-se em outras áreas, como a forma de avaliação, o currículo do curso e a própria formação dos docentes. A metodologia empregada nas Instituições de Ensino Superior precisa de melhorias: as aulas expositivas, onde só o professor fala e detém todo o conhecimento em determinado tema, não é mais viável. Os discentes precisam vivenciar novas experiências na sala de aula: o aluno precisa ser o protagonista da sua história acadêmica.

Desse modo, a intenção nessa pesquisa não é discriminar nenhum método de ensino, mas refletir sobre as metodologias aplicadas ou a inserção de novos métodos de acordo com a necessidade de cada curso, disciplina e professor. Para essa pesquisa foi considerado a necessidade de aulas ministradas com foco na comunicação assertiva entre os alunos e o professor. Esse processo facilitará a comunicação entre os pares tanto durante as aulas como em outros contextos. Assim, o docente se manterá próximo ao seu alunado. Acredita-se que essa proximidade com o aluno pode acontecer através da utilização das metodologias participativas, pois ao serem utilizadas, os docentes precisam estabelecer uma boa comunicação

² Construtivismo é a concepção epistemológica que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento (PIAGET, 1975).

com seus discentes na explicação de como se dará todas as etapas do processo de adoção das metodologias, avaliação, *feedback* e quais são os objetivos a serem alcançados.

Em relação ao termo utilizado nesta dissertação, queremos ressaltar o porquê da escolha do termo “Metodologia participativa”, e não o termo, “Metodologia ativa”. O termo ativa por vir da escola nova está centrado na aprendizagem do aluno de forma individual, o objetivo dos alunos é aprender sozinho e levar esse aprendizado para a sala de aula e executar o que foi aprendido e, com isso, o professor acaba perdendo seu lugar de provedor do conhecimento.

Dessa perspectiva, o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de facilitador ou aquele que auxilia o estudante em seu próprio processo de aprendizagem. Esse lema fortalece o esvaziamento e a desvalorização do papel do professor e, conseqüentemente, da profissão docente. Ao secundarizar o papel do professor, o lema “aprender a aprender” retira do ato de ensinar a produção e a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, isentando o professor da tarefa de promover a apreensão do conhecimento” (VEIGA, 2015, p. 287).

O termo “Metodologia ativa”, pela sua história e criação, remete a individualização, aprendizado solo, independência e, sem dúvidas, o aluno precisa aprender sozinho, pois “as metodologias ativas passaram a ser orientadas pelos princípios de individualização, liberdade e espontaneidade e, principalmente, de atividade, em que ‘aprender fazendo’ e aprender a aprender’ estão sempre presentes” (VEIGA, 2015, p. 286 *apud* VEIGA, 2014, p. 78). A intenção em utilizar o termo participativa e não ativa, é que esse termo precisa se ressignificar, precisa haver uma transformação do ativo para o participativo, levando em consideração à década em que foi criado e para que foi, no Brasil o termo ativo vem sendo utilizado em inúmeras instituições e como uma inovação para o ensino superior principalmente:

As análises críticas mais contundentes a respeito da pedagogia do “aprender a aprender” ligam-se à necessidade de adaptação à sociedade atual, objetivando dotar os indivíduos de comportamento flexíveis e adaptáveis ao contexto de trabalho sem, no entanto, considerar a preocupação com o compromisso coletivo de transformação das relações de trabalho, de uma perspectiva mais colaborativa (VEIGA, 2015, p. 289).

Fica um questionamento, como empregar um termo e metodologias que têm seus objetivos na autonomia dos discentes onde o foco é tornar o professor basicamente em um mero facilitador ou mediador? E o aluno se tornar o único responsável pelo seu aprendizado? Questões como essas reforçam essa necessidade de haver uma inovação em relação ao termo ativa e para que sejam utilizadas. Muitos docentes podem utilizar essas metodologias e não

saber a sua base epistemológica e há casos em que as IES só expõem a necessidade de suas adoções, mas não entendem como, quando e para que foram criadas.

Nesse sentido, nossa preocupação também é deixar clara a importância no processo formativo que os discentes têm na sua graduação e como os professores bacharéis aplicam essas metodologias. Embora não seja um dos meus objetivos nesta pesquisa entender o processo formativo dos discentes, esses são elementos indissociáveis quando se trata de estudos acerca das metodologias utilizadas, mas que podem ser pesquisados separadamente.

Daqui em diante será utilizado o termo “Metodologia participativa” nesta pesquisa, por acreditar que o discente necessita de um processo de ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento do aluno para sua vida na sociedade e não somente para o “aprender a aprender” e uma prática no mundo capitalista: “O aprender a aprender vincula a aprendizagem do aluno a ações espontâneas e individuais, realizadas autonomamente, com vistas a sua adaptação às transformações do mercado movido pelo capital” (VEIGA, 2015, p. 289). O termo participativo tem seus objetivos alinhados ao desenvolvimento dos discentes com base na colaboração, troca de experiências com seus colegas e com os docentes:

Assim, a metodologia participativa implica basear-se na prática social, identificar as questões suscintas, ou seja, problematizar, dispor de fundamentos teóricos e práticas para a compreensão dos problemas e de sua solução, instrumentalização e, finalmente, cartase, que significa viabilizar sua incorporação como elemento integrante da própria vida do estudante” (IBID, 2015, p. 294).

Quando se trata de metodologias participativas, é necessário deixar claro que essas metodologias devem ser utilizadas como um processo formativo pautado na participação, colaboração, quer seja na adoção dessas metodologias e/ou nas formas de avaliação e *feedback*, isso tudo deve acontecer de forma conjunta e por uma relação dialógica entre os envolvidos:

Esse processo metodológico participativo e colaborativo envolve procedimentos e técnicas diversificadas para promover o intercâmbio e a participação. Participar é um verbo ativo e significa “tomar parte”, intervir, resolver problemas de forma coletiva e colaborativa; envolve o trabalho em grupo, grupo tutorial, entre outras técnicas. Trata-se de um processo metodológico fundamentado em outra matriz teórica e baseado na comunicação dialógica entre professores e estudantes, entre estudantes e seus pares” (IBID, 2015, p. 295).

A utilização das metodologias participativas pode gerar o senso de responsabilidade dos discentes em relação ao seu processo formativo e na criação da construção do seu conhecimento

durante sua formação, sem esquecer a participação do docente durante esse processo, é ele quem irá escolher e aplicar as metodologias para juntos alcançarem esses objetivos e, assim, o discente sair preparado para sua vida profissional e pessoal junto à sociedade: “o uso dessa metodologia tem gerado possibilidades, tendo em vista aprender a resolver problemas, ter responsabilidade e tomar o estudante como protagonista no processo de produção do conhecimento, além de fundamental para a docência construída pelo professor” (IBID, 2015, p. 295). Por essas razões, só trataremos daqui em diante com o termo metodologia participativa.

Outro eixo que vamos abordar nesta dissertação será o da prática docente estar no centro deste atual contexto; a pandemia trouxe as aulas de forma remota e muitos docentes estão enfrentando seus medos, frustrações e lidando com novos métodos de ensino, pois nas aulas síncronas é muito complicado manter a interação e atenção dos discentes. Há muitos docentes que enfrentam dificuldades até no domínio das plataformas, o que tem gerado obstáculos na prática docente. Para a Nóvoa (2006), e, palestra do Sinpro – SP, “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. O autor claramente explica que há formações que tem a base muito teórica e no futuro esse docente terá dificuldades em exercer sua docência com base pedagógica.

1.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

Nesse sentido, apresenta-se como questão desta pesquisa: Como os professores bacharéis no contexto do ensino superior utilizam as metodologias participativas na sua prática docente? E como questões secundárias, ficou estabelecido as seguintes questões: Quem são os professores bacharéis? Como ele se formou para ser docente? Para esse professor qual a importância de utilizar metodologias participativas? Como esse professor utiliza as metodologias participativas na sua prática docente?

Para tanto, adotamos como objetivo geral, pesquisar como os professores bacharéis no contexto do ensino superior utilizam metodologias participativas em sua prática docente. No sentido de atender nossos questionamentos, traçamos os objetivos específicos desta pesquisa: (i) Identificar os professores bacharéis por serem estes os sujeitos da pesquisa; (ii) Investigar como esse professor bacharel se formou que seja na sua formação inicial ou continuada para atuar como docente no ensino superior; (iii) Investigar a concepção do docente sobre a importância da utilização de metodologias participativas em sua prática; (iv) Analisar como o

professor bacharel utiliza as metodologias participativas em sua prática docente. Para ter uma melhor visibilidade sobre essa pesquisa, apresentaremos o quadro 01 de coerência a seguir:

QUADRO 01: Coerência da pesquisa

COERÊNCIA DA PESQUISA	
Objetivo da pesquisa	Pesquisar como os professores bacharéis no contexto do ensino superior utilizam metodologias participativas em sua prática docente.
Questão principal	Como os professores bacharéis no contexto do ensino superior utilizam as metodologias participativas na sua prática docente?
Questões secundárias	Quem são os professores bacharéis? Como ele se formou para ser docente? Para esse professor qual a importância de utilizar metodologias participativas? Como esse professor utiliza as metodologias participativas na sua prática docente?
Objetivos específicos	Identificar os professores bacharéis por serem estes os sujeitos da pesquisa; Investigar como esse professor bacharel se formou que seja na sua formação inicial ou continuada para atuar como docente no ensino superior; Investigar a concepção do docente sobre a importância da utilização de metodologias participativas em sua prática; Analisar como o professor bacharel utiliza as metodologias participativas em sua prática docente.
Metodologia	Natureza qualitativa Observação participante; Perspectiva crítica; Questionário semiestruturada; Entrevista semiestruturada.
Referencial teórico	Imbernón (2012); Zabalza (2004); Veiga (2015, 2017, 2020); Masetto (2003); Saviani (1999, 2008, 2009, 2013); Piaget (1975); Machado (2009); Dantas (2019); Porta (2015).
Lócus da pesquisa	Faculdades particulares do DF.
Sujeitos da pesquisa	Professores que atuam em cursos bacharéis.

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Este trabalho foi organizado na primeira parte com as considerações iniciais, composta por objetivo geral, objetivos específicos, questões secundárias e o quadro de coerência. A segunda parte, os aspectos metodológicos. A parte três é o estado do conhecimento, o

levantamento dos dados foi por meio dos descritores: Metodologias participativas; Formação docente para o Ensino Superior; Prática docente no ensino superior. Na quarta parte tratamos de explicitar a historicidade do bacharelado no Brasil. Na quinta parte discutiremos as metodologias participativas, como deve ser utilizada como prática docente e a importância das metodologias participativas na concepção dos professores. Na sexta parte é o encerramento com as considerações finais.

2 ASPECTOS METOLÓGICOS

A pesquisa é utilizada para investigar o ser humano e o meio em que vive, tendo o pesquisador a oportunidade de observar e realizar uma reflexão sobre o seu estudo.

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre a observação e a reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados a sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado a sua vida (CHIZZOTI, 1991, p. 10).

A pesquisa buscou entender como é a realidade dos docentes quando realizam a aplicação de metodologias participativas, e se eles receberam alguma formação para exercer essa atribuição. Para isso, essa proposta de pesquisa é qualitativa.

Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, senão que construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 26).

Para se realizar uma investigação qualitativa é necessário reunir estratégias e ter embasamento teórico para o que se propõe realizar: “a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta de dados e análise de dados” (CRESWELL, 2007, p. 184). Os procedimentos qualitativos reúnem muitas formas de conhecimento e de utilização das estratégias, como coletar as informações e analisá-las. Creswell (2007, p. 184) afirma que “embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”. A pesquisa qualitativa tem características únicas que levam o pesquisador a análise de suas informações coletadas. Creswell (2007) recomenda as características baseada nas ideias de Rossman e Rallis (1998), como é possível analisar no Quadro 02, a seguir:

QUADRO 02: Características baseadas nas ideias de Rossman e Rallis (1998)

O QUE O AUTOR EXPLICA	A AÇÃO QUE O PESQUISADOR DEVE EXECUTAR
A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural.	O pesquisador geralmente vai até o sujeito que participará da pesquisa e é possível analisar o

	comportamento, o local e como o investigado realiza as atividades que estarão sendo analisadas.
A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos.	Os pesquisadores buscam o engajamento dos sujeitos pesquisados na coleta das informações de forma tranquila e humana.
A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada.	De acordo com que a coleta das informações for fluindo o pesquisador pode achar necessário mudar as suas estratégias, caso não seja recebido de forma assertiva no momento das coletas.
A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa.	O pesquisador tem a responsabilidade de realizar a interpretação das informações coletadas. Ele descreve os cenários, ações que foram observados nos sujeitos da pesquisa.
O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente.	Possibilita ao pesquisador análises mais amplas e não somente microanálises, quanto mais à narrativa for abrangente, melhor será a pesquisa qualitativa.
O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação é sensível à sua maneira como ela molda o estudo.	Resumidamente, o pesquisador não pode realizar sua análise de forma imparcial, ela vem carregada de valores e refletividade.
O pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo.	Faz – se um ciclo que vai desde a coleta das informações, análise até a reformulação do problema e retornando. Acrescenta-se a esse ciclo as atividades simultâneas de coleta, análise e comunicação das informações.
O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo.	É indicada ao pesquisador iniciante a escolha de uma estratégia e se aprofundar no estudo dela e só depois aplicar nas suas pesquisas.

FONTE: Adaptado de Creswell (2007).

Essas características apresentadas trazem um embasamento para as pesquisas qualitativas. Ao que se refere à base epistemológica, a pesquisa terá uma abordagem crítica, respaldada por teorias como a de Demerval Saviani. O autor é sistematizador da Pedagogia Histórico-crítica, tendência lançada e defendida por ele e por muitos que admiram seu talentoso trabalho, vem ganhando espaço pelo fato de defender uma prática pedagógica que busque a criticidade e não reprodutora. Como ele mesmo explica “a pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p. 57).

Desse modo, a abordagem crítica utilizada desta pesquisa foi escolhida por esclarecer que a prática docente, como as metodologias participativas, não é somente um ato de reprodução, mas são práticas que sejam aplicadas buscando desenvolver cada indivíduo de

forma sistematizada e não para uma prática reprodutora. Essa concepção precisa estar presente na prática docente como uma forma de desenvolver os discentes para a vida em sociedade e, conseqüentemente, para a vida profissional. Em suma precisamos entender o que diz essa visão crítica-reprodutivista. De acordo com Saviani (2013) essa perspectiva teve um papel relevante na educação no nosso país, ela foi propulsora em criticar a pedagogia tecnicista.

E para atuar nas salas de aula de uma forma não reprodutivista? Com essa pesquisa foi possível entender que a atuação docente, para ser considerada uma prática não reprodutora, é necessário se desconstruir e se reconstruir, seja teoricamente, metodologicamente e tudo que diz respeito à sua prática. Vivemos em um mundo em constante mudança, de modo que os discentes vivem essa mesma experiência, pois é preciso que se busque formação continuada e se mantenham atualizados, para exercerem suas atividades laborais com foco na formação sistematizada dos discentes, como já foi falado anteriormente. A crítica desta pesquisa será evidenciada nas práticas utilizadas pelos docentes em sala de aula, como são aplicadas as metodologias utilizadas por eles e se essa aplicabilidade é efetiva para o processo de ensino-aprendizagem:

A Pedagogia Histórico-Crítica tem em sua base o propósito de pensar as contradições que marcam o trabalho educativo e propõe por meio da transmissão dos conteúdos historicamente produzidos, sistematizados, sequenciados e interpretados via saber escolar as ferramentas necessárias para a transformação da prática social (ALMEIDA, 2020, p. 24).

Realizar uma crítica no que é adotado na prática docente dos professores do ensino superior não é algo ruim, mas uma possibilidade de fazer uma reflexão-crítica sobre sua práxis. A prática docente requer um olhar que busque uma melhoria contínua para os docentes e para os discentes. É preciso que haja uma transformação que garanta isso para ambos os lados: “é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto de saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (SAVIANI, 2013, p. 65).

A coleta das informações desta pesquisa foi realizada através da observação participante, em que a pesquisadora observou as atividades dos docentes do Ensino Superior em cursos diferentes, como uma forma de trazer uma variação em relação à formação do docente e de conhecer como é realizada a adoção de metodologias participativas em cursos de diferentes áreas de conhecimento. Era de conhecimento da pesquisadora que as instituições trabalhavam com as metodologias ativas, por isso a afirmativa “conhecer como é realizada a adoção de metodologias participativas”.

2.1 O MÉTODO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante foi realizada nas aulas dos docentes dos cursos que formam bacharéis. Foram observadas as aulas desses docentes no intuito de compreender como são aplicadas as metodologias. Com o contexto de aulas síncronas, a observação ocorreu de forma *online* em decorrência da pandemia do Covid-19. A observação participante contou com o preenchimento da grelha de observação no formato de *check list*, como consta no apêndice. A utilização da grelha de observação serviu para um *feedback* assertivo para os docentes.

É importante que o observador anote o que resta por ser feito: outras coisas ou pessoas a observar. As anotações em geral devem ser bastante completas e permitir que mais tarde possam ser analisadas ou voltar a ser consideradas. As observações, quando adequadamente realizadas, são um retrato vivo da realidade estudada (VIANNA, 2007, p. 33).

No entanto, é necessário definir se a observação foi de forma estruturada ou não estruturada. A observação estruturada consiste em encontrar sujeitos que queiram participar da pesquisa, como relata Vianna (2007, p. 26) “o problema numa observação estruturada, assim como no *survey*, centra-se na grande dificuldade de encontrar pessoas dispostas a serem sujeitos de um estudo observacional, demandando grande esforço de argumentação do observador”. Portanto, quando o pesquisador faz parte do grupo que será pesquisado, a recusa é mínima e a observação flui de forma mais assertiva:

Quando o responsável pela observação pertence a uma instituição de reconhecida idoneidade – universidade, centros de pesquisa, etc. – ou é conhecido por seu trabalho profissional, a possibilidade de obter a colaboração em um trabalho bem definido, nos seus objetivos e com propósitos de relevância científica, é grande, resolvendo-se, assim, um problema crucial que ocorre com grande frequência (VIANNA, 2007, p. 26).

Em relação à observação não estruturada, há uma possibilidade de o pesquisador integrar à equipe que foi observada e, assim, realizar sua observação em uma perspectiva neutra, como discorre Vianna (2007, p. 26): “a observação não estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível”.

Na metodologia desta pesquisa, utilizou-se a observação participante. E foi selecionado três professores que se dispuseram a abrir suas salas de aula para a pesquisadora realizar a

observação participante. A escolha dos docentes aconteceu de forma aleatória, uma vez que eles se dispuseram a colaborar para a pesquisadora realizar a observação. A duração da pesquisa foi de um semestre, quando buscamos entender quando ocorrerem às aplicações das metodologias. Ao final da observação as informações foram analisadas, organizadas e apresentadas. Em relação à metodologia de observação se faz necessário estabelecer as fases durante o processo de coleta das informações, essa estruturação geralmente não é fácil de ser definida, mas Vianna (2007) aborda sobre os processos necessários, que consistem em:

- Definir os objetivos do estudo;
- Decidir sobre o grupo de sujeitos a observar;
- Legitimar sua presença junto ao grupo a observar;
- Obter confiança dos sujeitos a observar;
- Observar e registrar notas de campo durante semanas (ou um período mais longo, conforme a natureza do estudo);
- Gerenciar possíveis crises que possam ocorrer entre os sujeitos e o observador;
- Saber retirar-se do campo de observação;
- Analisar os dados;
- Elaborar um relatório sobre os elementos obtidos.

Seguindo essas fases, a observação terá veracidade e legitimidade no que se refere à validação das informações coletadas. Inicialmente, foi estabelecido os objetivos desse estudo, por meio de orientação com a orientadora. Logo após, em contato com as instituições que aceitaram participar da pesquisa, dialogamos com os docentes sobre observar as aulas como forma de entender as práticas docentes em relação às metodologias participativas. Em seguida, foi iniciada a observação do docente 1, em que foram observadas as aulas durante 4 semanas. O docente 2 foi observado durante um semestre e o docente 3 foi observado por um semestre e meio. As anotações foram realizadas por meio da grelha de observação e no caderno de bordo.

2.2 PESQUISA COMO MEMBRO PARTICIPANTE

No âmbito de pesquisa participante, o pesquisador é parte integrante do grupo que está sendo pesquisado, de modo que o pesquisador pode expor a necessidade de algo novo que ele queira observar, por exemplo. Vianna (2007) explica uma das vantagens da pesquisa participante, que com o próprio comportamento do pesquisador, é possível testar certas hipóteses por meio de sugestões que geralmente não aconteceriam.

Desse modo, o objetivo da pesquisa participante é recolher o máximo de informações acerca do que está sendo observado e a participação do pesquisador entra como figura que busca aguçar os sujeitos para gerar as situações necessárias para suas coletas. A pesquisa, como membro participante, é uma das mais utilizadas nos estudos qualitativos, este método busca respostas para os questionamentos dos pesquisadores, sendo assim, a pesquisa com um membro participante durante as aulas tem impacto positivo sobre o que se deseja pesquisar; “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” (IBID. 2007, p. 12). Este método foi escolhido por desempenhar a oportunidade de um *feedback* aos participantes, com o objetivo de passar melhores práticas em relação às metodologias que estão sendo aplicadas pelos docentes ou reforçar o que já está sendo utilizado nas salas de aula: “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (REIS, 2011, p. 11).

Para esta pesquisa foi realizado um planejamento de como seriam selecionados os participantes e como seriam as observações durante as aulas. Primeiro entramos em contato com duas faculdades particulares do Distrito Federal, que aceitaram que a pesquisadora entrasse em contatos com os docentes e perguntar se algum deles concordava em participar da pesquisa; desses, três docentes aceitaram, e para manter as suas identidades em sigilo total, foram escolhidos três professores aleatoriamente e serão identificados como docente 1, docente 2 e docente 3. Os docentes selecionados participaram de forma individual de uma reunião na qual foram explicados como se daria a observação durante suas aulas e como instrumento de coleta e informações foi utilizado a grelha de pré-observação e ao final foram assinadas pelo docente e pela pesquisadora. A intenção era criar um clima favorável e de confiança entre a pesquisadora e os pesquisados: “a colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sincero e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação das aulas” (IBID. 2011, p. 19). Portanto, a pesquisadora fez parte da pesquisa como observadora das atividades exercidas pelos docentes durante a ministração de suas disciplinas. Assim foi possível observar a aplicação ou não das metodologias participativas.

2.3 TIPOS DE OBSERVAÇÕES

Como essa pesquisa é acerca das observações de como os docentes utilizam as metodologias nas suas aulas, trataremos de discorrer exatamente como ocorre a observação das aulas neste tópico. Para Reis (2011), as observações nas aulas nos permitem muitas possibilidades, entre elas, quais estratégias e quais metodologias são utilizadas, como o currículo está sendo aplicado e as interações entre aluno e professor durante as aulas. Há dois tipos de observações que são muito utilizadas: a observação informal e a formal. Para essa pesquisa, a observação será de forma formal, o que exige bastante preparação e planejamento da parte do pesquisador. Reis (2011) explica que, ao contrário da observação informal, as observações formais incluem uma combinação entre preparação e planejamento de como será a observação. E seguindo o modelo das fases de Reis (2011), temos:

- Realizar uma pré-observação;
- Observar as aulas;
- Analisar as informações coletas;
- Realizar a pós-observação;
- Avaliar todo o processo.

Para essa pesquisa, seguimos essas etapas expostas pelo autor, com a finalidade de diagnosticar o conhecimento dos docentes, adequar o uso de novas metodologias para as aulas pesquisadas, auxiliar sobre quais metodologias são mais adequadas para as disciplinas, avaliar se as metodologias utilizadas estão de acordo com o currículo, proporcionar a reflexão sobre a importância da utilização das metodologias e desenvolver o conhecimento dos docentes em relação às metodologias participativas. Para executar as fases citadas anteriormente serão utilizados para a observação nas aulas os instrumentos nomeados como grelhas. Na fase de pré-observação foram acordados com os docentes todo o processo de observação, estabeleceremos o calendário, o tipo de registro que será realizado e o tipo de *feedback* no final da observação, tudo para garantir qual é o foco e os objetivos da pesquisa. Também foi utilizada a grelha de observação de fim (semi) aberto, o que permitirá entender como os docentes planejam e preparam suas aulas, quais metodologias são utilizadas, interações entre alunos e o professor, gestão do tempo e diversificação pedagógica utilizada. Usamos também uma lista de verificação para entender se o plano de aula foi seguido, os recursos utilizados, se o ambiente de aula proporciona o aprendizado, se são utilizadas novas tecnologias, se houve avaliação, se os alunos participaram desta avaliação e se existe alguma necessidade de formação continuada para o docente em relação ao uso de metodologias participativas.

Para a fase de pós-observação, foi oferecido um *Feedback* aos docentes que foram observados durante sua prática docente e o objetivo foi oferecer aos docentes uma análise sobre as informações coletadas, quais instrumentos foram utilizados para essa coleta, refletir sobre a utilização das metodologias participativas, e oportunizar melhorias para utilização das metodologias. Na etapa de pós-observação é importante ressaltar que o *Feedback* será de forma construtiva, sem intenções de constranger nenhum participante. Reis (2011, p. 56) explica que “o *feedback* constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas letivas”.

2.4 QUESTIONÁRIO

Como objetivo na aplicação do questionário, buscamos realizar o levantamento da formação docente do Ensino Superior, temporalidade em que atuam como docentes, se eles aplicam metodologias participativas e se a formação deles é adequada para esse tipo de método, entre outras questões. Em qualquer método há dificuldades na aplicação, com o questionário não é diferente.

Geralmente, os participantes se recusam a responder ou demoram demais para dar o retorno, por isso, é importante saber quem são os participantes, em que contexto será aplicado, como será o envio, presencial ou via *online*, etc. Claro que para qualquer forma que se escolha é importante enfatizar a relevância da pesquisa. Alguns critérios são importantes para deixar claro como, por exemplo, criar um cabeçalho que fala sobre o sigilo da pesquisa, esclarecendo que o respondente não precisa se identificar com nome ou onde trabalha. Assim, o pesquisador passa segurança para quem participa da pesquisa e deixa claro o quanto a participação dele é importante para o estudo.

Também foi utilizado o questionário semiestruturado. A utilização do questionário possibilitou conhecer o perfil dos docentes que se dispuseram a responder o questionário. Vale destacar que, ao enviar o questionário aos docentes de instituições de ensino superior do DF, estes remeteram o instrumento a outros colegas de instituições fora do DF, o que permitiu a conhecer perfis docentes para além do DF. Embora esse não fosse o intuito, a contribuição fortaleceu nossa pesquisa, mesmo que esses participantes não foram selecionados para a observação participante. O questionário foi selecionado como instrumento por possibilitar um maior alcance do público-alvo dessa pesquisa. O questionário foi enviado de forma *online* e ficou disponível por três meses, dando um prazo para atingir o maior número de respondentes.

No que se refere às questões éticas, serão mantidos os anonimatos dos sujeitos envolvidos, os cuidados com o ser humano, bem como com os processos pedagógicos investigados.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa utilizou a análise de conteúdo, que é realizada há mais de um século, e segundo Bardin (2011) tem duas funções: a primeira é a função heurística, que consiste em enriquecer a exploração dos dados coletados e elevar as possíveis descobertas; a segunda é a administração da prova, é a confirmação ou de informação das hipóteses do pesquisador.

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Como já mencionado, os instrumentos de coleta dos dados e/ou informações foi o questionário, a entrevista e as grelhas de observação. Com isto, foi possível analisar se o currículo se integra às metodologias aplicadas em sala de aula pelos docentes. Já o questionário proporcionou uma compreensão sobre o perfil do formador, evidenciando categorias tais como: como atuação na rede pública ou privada, tempo de serviço, faixa etária, gênero, titulação, conhecimento sobre as metodologias participativas, adoção de metodologias participativas, entre outras: “na análise convém classificar as unidades de significação criando categorias, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” (BARDIN, 2011, p. 61). Já a grelha de observação serviu para elucidar a prática dos docentes em relação à adoção das metodologias participativas nas aulas e os dados e/ou informações também foram por meio de categorias na qual a pesquisadora buscou analisar e criar categorias como: planejamento das aulas; metodologias aplicadas; interação entre professor e aluno; avaliação das metodologias aplicadas; recursos utilizados.

Dessa forma, os dados e/ou informações coletadas teve suas categorias criadas de acordo com as respostas recebidas e foram revisitados os referenciais teóricos, e só após foi realizada as interpretações: “as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (FRANCO, 2008, p. 62). E assim foram apresentados os resultados nesta dissertação. As categorias desta pesquisa foram definidas em: formação, metodologias participativas e prática docente.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para esse capítulo, foi realizada pesquisa em duas bases, são elas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Base Nacional de Teses e Dissertações (BNTD). Os descritores selecionados são os seguintes: ‘Metodologias participativas no Ensino Superior’, ‘Formação docente para o Ensino Superior’ e ‘Prática docente no ensino superior’. A escolha desses descritores foi crucial para a realização da pesquisa, por resultar nos trabalhos que falam exclusivamente destes assuntos e estejam alinhados com a pesquisa dessa dissertação. As buscas foram realizadas exclusivamente por títulos que trouxessem os descritores escolhidos pela autora e os resultados foram apresentados de forma separada por cada descritor pesquisado.

Ao realizar a pesquisa na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o primeiro descritor ‘*Formação docente para o Ensino Superior*’, sem recorte temporal, foram localizados trinta e seis trabalhos entre teses e dissertações, conforme o Quadro 03:

QUADRO 03: Trabalhos encontrados na Base de Dados BDTD

INSTITUIÇÃO/ ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TRABALHO
Universidade Federal de Santa Catarina 2001	Cleocimar Aigner Paludo	A prática pedagógica docente do Ensino Superior: desafios na formação do contador na contemporaneidade empresarial	Dissertação
Universidade Federal de Pernambuco 2005	Adelina Maria Salles Bizarro	O significado da didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de Ensino Superior	Dissertação
Universidade Federal de Pernambuco 2005	Kátia Silva Cunha	A formação continuada <i>stricto sensu</i> : sentidos construídos pelos docentes do Ensino Superior Privado face às exigências legais	Dissertação
Universidade Estadual do Ceará 2006	Elivania da Silva Moraes	A formação e a prática docente no Ensino Superior: um estudo de caso de medicina da Universidade Estadual	Dissertação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2007	Maria Cecília Damas Gaeta	Formação docente para o Ensino Superior: uma inovação em cursos de <i>Latu Sensu</i>	Tese

Universidade Presbiteriana Mackenzie 2007	Júlia de Cássia Pereira do Nascimento	Formação pedagógica de docentes do Ensino Superior em programas de Pós-graduação " <i>Strictu Sensu</i> "	Dissertação
Universidade Federal de Campinas 2007	Evandro Carlos Moreira	Contribuições dos programas de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> na formação e atuação dos docentes de Ensino Superior: o caso da Educação Física	Tese
Pontifícia Universidade Católica do Paraná 2008	Joseli Monteiro Tozetto	Formação docente, prática pedagógica, tecnologias da informação e comunicação: rupturas e transformações no Ensino Superior	Dissertação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2009	Yan Pacheco Dourado	A Sociologia da Educação na constituição da formação docente em diferentes instituições de Ensino Superior	Dissertação
Universidade Estadual Paulista 2009	Leandro Bottazzo Guimarães	A formação continuada de professores do Ensino Superior para a atuação docente online: desafios e possibilidades	Dissertação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2009	Jacira Pinto da Rosa	A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo	Tese
Universidade Metodista de São Paulo 2010	Marisa Soares	De professora à pesquisadora: a formação da identidade docente no Ensino Superior	Dissertação
Universidade Federal de Pernambuco 2010	Kátia Cilene da Silva	A atuação docente em cursos superiores de computação e informática a distância: formação docente e estratégias de ensino online	Dissertação
Universidade Metodista de São Paulo 2010	Ana Lucia Cardoso	Formação Docente e Ensino Superior à Distância: transição paradigmática e os impactos e contribuições das tecnologias de informação e comunicação	Dissertação

Universidade de São Paulo 2011	Zigmar Borges Nunes	Ensino Superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica	Dissertação
Universidade Federal de Pelotas 2012	Josiane Alves da Silveira	Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no Ensino Superior da cidade (1960-1969)	Dissertação
Universidade Federal de Pernambuco 2013	Gabrielle Barbosa de Sousa	Formação continuada de professores do Ensino Superior: composição organizativa da identidade docente	Dissertação
Universidade de São Paulo 2014	Cátia Sueli Fernandes Primon	Fatores que influenciam a formação do docente para o Ensino Superior em Química	Tese
Universidade Federal do Ceará 2014	Mercidio Gonçalves Filho	Avaliação da formação e da prática docente em Instituição de Ensino Superior	Dissertação
Universidade Estadual de Londrina 2014	Maura Maria Morita Vasconcellos	Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de Ensino Superior privadas	Dissertação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2014	Adieris Braz Amorim Caprini	A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas	Tese
Universidade Estadual do Ceará 2014	Jamira Lopes de Amorim	Formação cultural docente no Ensino Superior	Dissertação
Universidade Federal do Ceará 2014	Regina Santos Yong	Inserção das interfaces digitais interativas (idi) no ensino presencial superior: práticas educativas e formação docente no curso de pedagogia da UERN	Tese
Universidade Federal de Campina Grande 2015	Nadine Gualberto Agra	Trabalho docente no Ensino Superior Privado em Campina Grande/PB: controle, resistência e formação de consentimento	Tese
Universidade Estadual de Londrina 2015	Bruna Donate Reche	A formação docente para o Ensino Superior no Programa de Mestrado em Educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do Bacharelado	Dissertação

Universidade Estadual do Ceará 2016	Glaucirene Siebra Moura Ferreira	Formação, saberes e prática pedagógica no ensino superior de enfermagem	Dissertação
Universidade de São Paulo 2017	Maria Camila Bedin	Espanhol para fins específicos no Ensino Superior Tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades.	Tese
Universidade Federal de Pernambuco 2017	Jociano Coêlho de Souza	A formação continuada dos professores do Ensino Superior na modalidade EaD/UFPB: um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes	Dissertação
Universidade Federal de Juiz de Fora 2018	Erika Fernanda Leite de Melo	Laboratório no Ensino Superior e a formação docente: uma reflexão a partir da química de coordenação	Dissertação
Universidade Federal do Espírito Santo 2018	Rosalba Lima Coutinho	As teias que movem a formação continuada de docentes do Ensino Superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México	Dissertação
Universidade Federal de Santa Maria 2018	Marcelo Pedroso da Roza	Processos de aprendizagem e auto(trans)formação docente em ambiente digital imersivo (adi): convergência e novas coreografias no Ensino Superior	Tese
Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2018	Rita de Cássia Cavalcante	Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em Letras de uma Instituição Pública de Ensino Superior do sul do Brasil	Tese
Universidade de São Paulo 2018	Ebenezer Takuno de Meneses	Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no Ensino Superior de Doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da USP	Tese
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2019	Rogério Massaro Suriani	Formação de docentes para o Ensino Superior: docência profissional na sociedade contemporânea	Dissertação
Universidade Estadual Paulista 2019	Renata de Souza Martinez	Ações organizacionais e formação continuada para ação docente no Ensino Superior	Tese

Universidade Federal do Ceará 2019	Milena Karine de Sousa Lourenço	Professores de Educação Física atuantes no Ensino Superior: um estudo sobre formação e saberes docentes	Dissertação
---------------------------------------	---------------------------------	---	-------------

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Ao final, foram analisadas vinte e quatro dissertações de mestrado e doze teses de doutorado de diversas áreas de conhecimento, com recorte temporal de 2001 a 2020 – esse foi o período que compreendeu o resultado da pesquisa. A análise desses trabalhos se deu pela leitura, objetivando a busca pela área de conhecimento que a pesquisa foi realizada, procurando identificar qual impacto na formação do docente do Ensino Superior e se foram utilizadas no ensino de metodologias participativas para a prática docente.

Nesse sentido, Paludo (2001) pesquisou sobre a prática docente e o alinhamento da formação dos discentes com os objetivos do curso de ciências contábeis. Em seu estudo foi analisado o currículo do curso e seu histórico, o que resultou na constatação de que o curso analisado forma mais profissionais no nível técnico do que criativo. Bizarro (2005) comenta sobre o significado e a importância da didática na formação do docente do ensino superior. Como ponto focal a autora buscou entender o significado da Didática e como premissa qual é a assimilação do professor de ensino superior em relação à sua formação e sua experiência pedagógica. Cunha (2005) buscou compreender como os docentes do ensino superior em instituições privadas estabelecem a formação docente em pós-graduação *Strictu Sensu*. Foi possível identificar que a titulação é mais importante do que a identidade do docente como profissional. Moraes (2006) aborda acerca da construção da formação e prática pedagógica dos professores do ensino superior. Como resultado fica evidenciado a necessidade de formação continuada para os docentes. Gaeta (2007) apresentou em sua pesquisa a investigação nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Seu objetivo foi saber se esse tipo de formação é o suficiente para a prática docente, já que os cursos de pós-graduação *Strictu Sensu*, visam à formação para a área da pesquisa. Na sua dissertação foi possível perceber palavras-chave importantes para as pesquisas sobre formação docente, como: contextualização, educação, novas tecnologias, pesquisa, desenvolvimento profissional e pessoal, além de metodologias e avaliação.

Além desse, Nascimento (2007) também realizou uma pesquisa sobre a formação para a prática docente no ensino superior nos cursos de pós-graduação *Strictu Sensu*. A autora investigou a formação pedagógica oferecida nesses programas e a sua evolução histórica. O resultado da pesquisa foi que os programas de mestrado em diferentes áreas do conhecimento

não estão preocupados com a formação pedagógica dos seus discentes. Alguns dos departamentos analisados oferecem apenas a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, o que não é suficiente para a prática docente como ela relata. Moreira (2007) buscou discutir a formação docente para atuar no ensino superior, ressaltando a importância de formar formadores da área de educação física a nível *Strictu Sensu*. Mais uma pesquisa que trouxe a importância da formação do docente pautada nas produções acadêmicas e não na perspectiva de formar para atuação no ensino superior. Tozetto (2008) trouxe em sua pesquisa como é a prática docente no ensino superior com a utilização de novas tecnologias. Nesta pesquisa reforça a relevância de colocar o discente no centro do processo de ensino-aprendizagem e o docente posicionado como mediador desse processo formativo. Dourado (2009) realizou um estudo para identificar em algumas instituições de ES qual é a relevância da formação dos professores do curso de Pedagogia para a disciplina de Sociologia da Educação. A busca foi para caracterizar o perfil da disciplina e que espaço ela ocupa no currículo, qual o seu perfil e visão.

Nesse sentido, Guimarães (2009) abordou sobre a formação continuada dos docentes do Ensino Superior para o ambiente *Moodle*. A formação para essa modalidade também é pertinente no ES pois a cada dia mais os docentes estão ministrando suas aulas em plataforma no EaD. Roza (2009) abordou sobre as dificuldades de os docentes do ensino superior formar pedagogos em profissionais reflexivos e quais as estratégias necessárias para a formação desse futuro professor. A sua pesquisa constatou que o apoio e estratégias desenvolvidas pelas IES são fundamentais para a formação de um profissional reflexivo. Soares (2010) teve o objetivo de averiguar a formação do docente de Ensino Superior para o ensino, a pesquisa e a extensão na atuação em nível superior, e o quanto é importante despertar o interesse pela pesquisa científica para os docentes da graduação. Silva (2010) analisou o aumento do EaD e buscou analisar quais as competências o docente necessita para atuar nos ambientes virtuais. O resultado desta pesquisa foi que a formação adequada dos docentes para atuarem em AVA tem impacto em relação à sua mediação, metodologias aplicadas e sobre as estratégias para ministrar suas disciplinas nessa modalidade. Cardoso (2010) expôs na sua pesquisa o impacto da globalização nos processos educativos e como isso afeta a formação docente no ensino à distância. A formação do pedagogo na modalidade EaD deve estar articulada e focada na formação de um profissional que possa possibilitar novas formas de ensino.

Desse modo, Nunes (2011) abordou a reflexão do docente em relação à sua formação pedagógica. Para os docentes, seus saberes pedagógicos vieram da sua prática como discente e sua formação *Strictu Sensu* os preparou para a formação pedagógica necessária para a prática

docente. Silveira (2012) avaliou os significados e os interesses da criação dos cursos de formação docente da Faculdade Católica no curso de Filosofia de Rio Grande. Sousa (2013) analisou a formação continuada como busca da identidade docente. A maioria dos pesquisados não apresentaram formação pedagógica no início da sua profissão, mas foi possível identificar a reflexão sobre as necessidades no que se refere à profissão docente. Primon (2014) fala sobre a formação dos professores para o ensino de química no Ensino Superior. A autora ressalta que a formação docente para o ES não existe uma legislação para quais competências esses professores precisam desenvolver para atuarem – apenas é recomendada uma formação em pós-graduação. Gonçalves Filho (2014) realizou uma pesquisa em torno de como se devem avaliar as práticas docentes do ES, incluindo nessa avaliação qual didática os docentes utilizam nas suas aulas. A pesquisa foi realizada no Estado Ceará, no curso de Ciências Contábeis, onde 77,54% dos respondentes acham relevante a linguagem utilizada pelos professores e 73,21% consideram importante o estímulo da livre expressão do pensamento dos alunos em sala de aula em relação aos conteúdos programáticos.

Ainda nesse mesmo raciocínio, Caprini (2014) analisou o impacto da globalização na emancipação dos sujeitos quanto à situação de dominação e exclusão social e cultural e a educação como saída desse contexto. Amorim (2014) tratou do impacto na formação dos docentes para uma prática cultural no Ensino Superior. A autora parte do pressuposto de que quanto maior a escolaridade, maior a formação cultural, mas que a posse do diploma não garante uma formação cultural para os docentes. Yong (2014) averiguou a implementação do sistema de Interfaces Digitais Interativas (IDI) no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A adoção do IDI no curso possibilitou um fortalecimento dos processos formativos, podendo assim fortalecer o conhecimento digital dos discentes. Vasconcellos (2014) analisou as iniciativas das faculdades privadas em três estados do Paraná sobre a formação pedagógica que elas oferecem. O seu objetivo foi analisar as ações que são desenvolvidas pelas IES para contribuir na formação pedagógica dos docentes. Agra (2015) analisou a transformação na prática docente desde a regulamentação do capitalismo, a partir dos anos 70, e como o Ensino Superior passou pelo processo de empresariamento, levando em consideração as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho. Reche (2015) mencionou em sua pesquisa a perspectiva dos discentes do Mestrado em Educação sobre a formação docente para o ensino superior, considerando a pós-graduação *Strictu Sensu* como espaço e tempo para a formação para a prática docente. Os pesquisados relataram a importância em escolher o Mestrado em Educação – na concepção deles a formação em Educação possibilita contribuições significativas para a atuação no ensino superior.

Seguindo a temática, Ferreira (2016) pôde investigar sobre a reflexão dos docentes para sua formação pedagógica. A autora explica que os docentes pesquisados conseguem realizar uma autocrítica em relação à sua prática e que é importante a adoção de metodologias ativas, mas que ainda predomina o ensino tradicional. Bedin (2017) sondou sobre a formação de professores de Espanhol que atuam no ensino superior tecnológico. O estudo se deu na Instituição Pública do Estado de São Paulo, especificamente nos cursos de Eventos, Recursos Humanos, Gestão de Turismo e Secretariado. Souza (2017) apresentou um estudo sobre como se dá a formação continuada dos docentes na modalidade EaD. Os docentes pesquisados acreditam que essa modalidade proporciona uma educação emancipadora para seus discentes. Melo (2018) avaliou os currículos dos cursos de Química de algumas Universidades da região Sudeste com o objetivo de conhecer o porquê da extinção da grade curricular de algumas disciplinas teóricas. A extinção de algumas disciplinas dentro dos cursos de licenciaturas pode afetar significativamente a formação dos professores. Coutinho (2018) discorreu sobre a formação continuada dos docentes do ensino superior na perspectiva da Educação Especial. A formação continuada, nessa perspectiva, contribuiu significativamente para a atuação dos docentes e para a disseminação de profissionais reflexivos e sobre a necessidade de formação continuada. É comum encontrar docentes de IES que não têm formação específica no segmento de Educação Especial para o ES.

Nesse mesmo sentido, Roza (2018) pesquisou como se dá a auto(trans)formação dos docentes para atuarem em ambientes virtuais de ensino. Nesta pesquisa, constatou-se que os docentes participantes são formados no nível de bacharelado e que a maioria não tem formação didática/pedagógica – suas práticas são pautadas nas vivências como discentes durante a graduação. Cavalcante (2018) investigou como se ministra e se aprende Literatura em curso de licenciatura – em um curso de Letras em uma Instituição Pública de Ensino Superior do Sul do Brasil. Menezes (2018) teve como objetivo analisar como os docentes do ensino superior, que estão cursando o doutoramento, lidam com o uso de tecnologias na sua prática. E se é possível verificar a diferença entre docentes iniciantes e experientes. Suriani (2019) traçou as dificuldades do docente contemporâneo. São notórios os desafios da profissão docente, principalmente frente a tantas modernizações e exigências das IES. Muito se fala em novos métodos de ensino, mas será que os profissionais estão preparados para desenvolver essas competências? Martinez (2019), em sua pesquisa, discorreu sobre a formação continuada e as ações organizacionais para o desenvolvimento de novas tecnologias de Ensino Superior numa perspectiva em que o docente contemporâneo necessita desenvolver novas competências para acompanhar as gerações que ingressam no ensino superior. Lourenço (2019) realizou um

levantamento sobre como os saberes pedagógicos são aplicados na formação dos professores de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em seus resultados, foi possível verificar que os docentes pesquisados só vivenciaram os saberes pedagógicos quando ingressaram nas salas de aulas, levando em consideração o que viveram como alunos durante a graduação. Mais uma pesquisa que trata da importância da formação docente no que se refere ao conhecimento pedagógico e não somente no conhecimento científico.

Após realizar a análise das pesquisas coletadas, foi possível verificar a importância de se pesquisar sobre a formação docente, não só no nível superior, mas em todas as etapas da vida acadêmica de atuação dos professores. Ao verificar as dificuldades dos docentes em ministrar suas aulas, aplicar seus métodos; a importância da formação continuada; e se a instituição lhe concede o apoio para o exercício das suas atividades – é possível informar quais os meios para reparar esses percalços na sua trajetória profissional.

Ao realizar a busca por pesquisas que discorrem sobre Metodologias Participativas no Ensino Superior na base de dados BDTD, não foi possível encontrar nenhum trabalho que tratasse do tema, por se tratar de um tema relativamente novo e por fazer parte da prática de cada professor. Mesmo não aparecendo nenhuma pesquisa, ainda é um resultado, isso mostra que há lacunas de pesquisas acerca do tema Metodologias Participativas, especificamente para o Ensino Superior e isso torna um motivo para refletir.

Com esse resultado, reforçamos a necessidade de se divulgar essa terminologia – Metodologias Participativas – e quais são essas metodologias que podem ser aplicadas em diversas áreas de conhecimento, com o objetivo de colocar o discente como protagonista de seu aprendizado e o quanto esses métodos de ensino podem influenciar o aluno de forma positiva na sua formação. Mais importante do que divulgar, é considerar que todas as metodologias e ferramentas educacionais podem ser utilizadas por docentes de formas diferentes e adequadas para as disciplinas, o docente tem autonomia para escolher a metodologia adequada para suas aulas. Na sequência foi pesquisada a base de dados *Scielo* com o descritor específico *Formação docente para o Ensino Superior*, onde foi encontrado apenas um artigo, como mostra o quadro 04:

QUADRO 04: Trabalho encontrado na base de dados Scielo

INSTITUIÇÃO/ ANO	AUTORA/A	TÍTULO	TRABALHO
Universidade Federal de Alfenas – 2010	Michele Xavier dos Reis; Daniela Aparecida Eufrásio; Fernanda Vilhena Mafra Bazon	A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual	Artigo

FONTE: Elaborado pela autora (2020).

O artigo abordou acerca das dificuldades dos discentes em ter acesso a um ensino regular, quando se trata de alguma necessidade especial, e de como a formação adequada de docentes é necessária para garantir esse direito. A pesquisa objetivou a análise da formação de professores que atuam no Ensino Superior e com formação em Ciências Biológicas/licenciatura e que ministram aulas para pessoas com deficiência visual. A ideia era mapear a formação docente de cinco professores que atuam em uma Universidade Pública no sul de Minas Gerais. O resultado da pesquisa de Reis *et al.* (2010) apontou que há muitas dificuldades no que tange o processo de inclusão de alunos que possuem deficiência visual, e ao que se refere à formação docente e às metodologias adotadas em sala de aula, foram encontrados GAP's³.

A busca na base de dados *Scielo* com o descritor 'Metodologias Participativas no Ensino Superior' não encontrou nenhum trabalho que tratava sobre o tema. Mais uma vez, é possível verificar a necessidade de se pesquisar as necessidades de aplicação de Metodologias Participativas, especificamente no Ensino Superior. Com o descritor 'Prática docente no ensino superior' na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, sem recorte temporal, com busca somente no título dos trabalhos, foram encontrados quarenta e seis trabalhos, mas somente dez foram selecionados após a análise dos trabalhos por estarem alinhados com essa pesquisa. Veja no quadro 5 os trabalhos selecionados:

³ GAP's – Terminologia utilizada na área de gestão de pessoas que significa lacunas.

QUADRO 05: Trabalhos encontrados na Base de dados BDTD

INSTITUIÇÃO/ ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TRABALHO
Universidade Católica de Santos 2008	Antonio Reinaldo Navarro	Interações na prática de docentes do ensino superior: percepção dos formadores sobre os saberes docentes	Dissertação
Universidade Presbiteriana Mackenzie 2010	Renata Mendes Simões	O ensino de inglês em curso superior de hotelaria: um estudo sobre práticas docentes	Dissertação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho 2011	Eliana Curvelo Rodrigues	Representações sociais: rupturas e protagonismos nas práticas docentes no ensino superior	Dissertação
Universidade Estadual Paulista 2011	Elisabete Aparecida Zambelo	O uso de jogos de empresas no ensino superior: um estudo sobre a prática docente	Dissertação
Universidade Católica de Santos 2013	Renato Fares Khalil	O uso da tecnologia de simulação na prática docente no ensino superior	Dissertação
Universidade Federal do Ceará 2014	Mercidio Gonçalves Filho	Avaliação da formação e da prática docente em instituição de ensino superior	Dissertação
Universidade Presbiteriana Mackenzie 2014	Luci Fumiko Matsu Chaves	Discurso e prática docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos	Tese
Universidade de Brasília 2015	Cássio Murilo Alves Costa	Análise das práticas docentes e discentes em uma disciplina do ensino superior em saúde no contexto da usabilidade das ferramentas colaborativas do ambiente virtual de aprendizagem moodle	Dissertação
Universidade Estadual do Ceará 2017	Luiz Torres Raposo Neto	Práticas docentes em cursos de graduação da área de saúde em uma instituição de ensino superior	Dissertação
Universidade Católica de Santos 2018	Marcos de Almeida Rubia	Prática docente no ensino superior: as possibilidades do vídeo como recurso didático-pedagógico	Dissertação

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Após a análise dos trabalhos, foram selecionadas dez que estão alinhadas com o eixo de prática docente desta dissertação. A leitura foi realizada e buscamos conhecer outras pesquisas sobre as práticas docente no ensino superior, como veremos a seguir: Navarro (2008) realizou

sua pesquisa sobre a formação do docente para a prática docente no ensino superior, o estudo do autor foi nos cursos de pós graduação, especificamente em mestrado e/ou doutorado. Como resultado da pesquisa, há “mudanças significativas nas relações entre saber-docência-interação na formação docente para ensino superior” (IBID, 2008, p. 8). Simões (2010) realizou sua pesquisa sobre a prática docente dos professores de inglês no curso de Hotelaria, como resultado, com os relatos dos docentes, foi possível evidenciar que “apesar da idade e tempo de experiência diferentes, possuem alguns referenciais e origens compartilhados; sendo que tais referenciais influenciam muito suas práticas” (Ibid, 2010, p.8).

Na mesma lógica, Rodrigues (2011) norteou sua pesquisa com o objetivo de “estudar as práticas docentes dos professores do Curso de Medicina Veterinária”. Os resultados mostraram que os professores participantes da pesquisa têm “aspectos positivos e negativos sobre o exercício de suas atividades docentes” (Ibid, 2011, p.122). Também foi possível aferir que os professores analisam a evolução tecnológica como uma limitação para o diálogo e um desafio para o saber docente que anteriormente era preferência na prática docente. Zambelo (2011) sua pesquisa buscou entender como os jogos de empresas podem influenciar a prática docente. O estudo evidenciou que há uma resistência por parte dos docentes participantes em utilizar jogos como uma metodologia e a autora concluiu que os professores precisam levar em consideração alguns aspectos, como: motivação, enfrentar desafios, tempo para elaboração do que será aplicado, adequação e adaptação de acordo com a disciplina, conhecer os jogos, experienciar a utilização dos jogos antes de utilizar em sala de aula. Khalil (2013) Buscou pesquisar sobre a utilização de *software* de simulação em sala de aula como uma prática dos docentes que atuam no ensino superior. Os resultados indicaram que a utilização desses *softwares* de simulação foi bastante positiva e necessária, tendo em vista que possibilita aos discentes e aos docentes um olhar de outra perspectiva. Também foi possível evidenciar que há professores com dificuldades em utilizar tais *softwares*. O autor também afirmou que “pensar na necessidade de se buscar uma metodologia que alie a teoria e a prática, e que leve em consideração o papel mediador dos professores na prática docente” (Ibid, 2013, p. 96).

Além desse, Filho (2014) buscou na sua pesquisa avaliar a formação dos docentes do ensino superior e a prática docente, mas especificamente como é a didática destes docentes. Nesta pesquisa os alunos avaliaram as práticas docentes e como resultado, 77,54% dos respondentes afirmam que a linguagem dos docentes impacta de forma positiva o aprendizado. E 73,21% dos participantes da pesquisa aprovam a livre expressão dos discentes em relação aos conteúdos programáticos. Para Chaves (2014), que pesquisou a prática docente no ensino superior, chegou a uma dicotomia em relação aos discursos dos professores participantes para

o que eles realizam em sala de aula, a autora explica que nos discursos os professores tinham falas progressistas, mas a prática docente era tradicional. Costa (2015) buscou analisar na sua pesquisa a prática docente no ensino superior em uma disciplina do curso da área de saúde na modalidade EaD, o autor objetivou analisar a utilização das ferramentas utilizadas pelos professores e por seus alunos e como os conteúdos eram ministrados por meio das TICs. E os resultados alcançados foram que os discentes estão satisfeitos com a plataforma que utilizam para a disciplina pesquisada e os docentes constataram que a plataforma oferece todo o suporte para a sua prática docente e para alcançarem os objetivos propostos para a disciplina. Costa (2017) realizou sua pesquisa em torno da prática docente dos professores dos cursos de saúde, o autor estabeleceu quatro categorias para sua pesquisa, que foram: caminhos trilhados para construção da identidade docente; novos docentes, antigas práticas: o despreparo pedagógico; práticas docentes: a vida como ela é em uma sala de aula; sobre o processo avaliativo: concepções, estratégias e instrumentos.

Como esta pesquisa é sobre a prática docente, focaremos nos resultados da categoria prática docente: a vida como ela é em sala de aula. Os resultados desta categoria mostraram que a formação tradicional condiciona os futuros professores para uma prática tradicional, em outras palavras, eles não receberam na sua formação preparo para uma prática docente, sua prática acontece por meio da reprodução de métodos que vivenciaram na sua formação. Outros pontos, foram a dificuldade em aplicar novas metodologias pelo despreparo, sala de aula pequenas e com muitos alunos. Rubia (2018) parte do pressuposto de que a utilização de vídeos em sala de aula pode mobilizar o aprendizado de forma mais dinâmica. A pergunta que norteou a pesquisa foi, como professor percebe o uso do vídeo como recurso didático-pedagógico nas práticas docentes no ensino superior, em específico nas licenciaturas? Os resultados apontaram que o uso de vídeo como parte pedagógica da prática docente pode fomentar diálogos e reflexões dos discentes.

Após a análise de todas essas pesquisas que abordaram as práticas dos docentes de ensino superior, pode-se concluir que para haver uma melhor prática dos docentes é necessário que sejam estimulados, desenvolvidos e que sua utilização seja realizada de maneira correta, para isso ocorrer é necessário que haja formação continuada, troca de experiências entre os pares, utilização de novas tecnologias e estimular os discentes a serem protagonistas do seu processo formativo. Na base *Scielo* foi encontrado três artigos que abordou sobre prática docente no ensino superior, mas somente um artigo estava alinhado com essa pesquisa. No quadro 6 consta as informações sobre o artigo.

QUADRO 06: Trabalhos encontrados na Scielo

INSTITUIÇÃO/ ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TRABALHO
Revista reflexão 2007	Juliana Rodrigues; Ivete Zagonel; Maria de Fátima Mantovani	Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem	Artigo

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

O objetivo da pesquisa foi verificar se a prática docente dos professores do ensino superior do curso de enfermagem necessita de modificações e/ou novas ações. A pesquisa apontou que a prática docente precisa ser reflexiva, crítica e contínua. As autoras explicam que “as competências docentes devem ser específicas e objetivas como: saber elaborar um projeto, trabalhar em equipe, planejar situações de aprendizagem, elaborar uma avaliação, saber se comunicar com os alunos” (RODRIGUES, ZAGONEL, MANTOVANI, 2007, p. 316). Outro ponto abordado pelas autoras foi a importância dos docentes se manterem atualizados e capazes de utilizarem novas tecnologias na sua prática docente e estabelecer relações sociais com seus pares, pois o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo.

Como não foi encontrada muitas pesquisas que abordassem dos descritores “Metodologias participativas no ensino superior” e “prática docente no ensino superior”, é importante evidenciar a importância de se realizar mais pesquisas em torno desses descritores como forma de aumentar os debates sobre as práticas dos docentes do ensino superior e a utilização das metodologias participativas como uma prática que pode trazer um diferencial para a formação dos discentes, seja para sua prática laboral ou para uma prática docente futura, se assim eles desejarem. Esta pesquisa traz essa discussão em relação a utilização de metodologias participativas como uma prática docente. E pode vir a servir como embasamento para futuras pesquisas que busquem tratar do mesmo tema.

Aqui encerramos os resultados encontrados na pesquisa que alimentou os parâmetros do estado do conhecimento. No próximo tópico trataremos o capítulo que abordará sobre a formação docente e seu contexto histórico no Brasil.

4 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A primeira vez que se teve necessidade pela formação docente foi no século XVII. Essa necessidade foi recomendada por Comenius no século XVII (SAVIANI, 2009, p. 143 *Aput Duarte*, 1986, p. 66-68). Mas a primeira escola para formação de docentes se deu pelas Escolas Normais, após a Revolução Francesa no século XIX: “a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795” (SAVIANI, 2009, p. 143). E a partir desse evento que foram criadas instituições que ficaram responsáveis pela formação de profissionais para atuarem no ensino secundário e primário.

No Brasil, a necessidade de formar profissionais para atuarem no ensino surgiu após a independência. O autor relaciona esses períodos da história na formação de professores no Brasil (QUADRO 07):

QUADRO 07: Períodos da história da formação de professores no Brasil

PERÍODO	DESCRIÇÃO
1827- 1890	A Lei das Escolas de Primeiras Letras obrigava os professores a se aperfeiçoar no método de ensino mútuo.
1890-1932	Esse período foi marcado pela reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
1932-1933	Organização dos institutos de educação. Em 1932 com as reformas de Anísio Teixeira no DF e em 1933 com a de Fernando de Azevedo em São Paulo.
1939-1971	Implementação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
1996-2006	Chegado dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

FONTE: Adaptado de Saviani (2009).

No primeiro período, de 1827 a 1890, foram determinadas algumas exigências em relação a como os professores deveriam ser formados. O artigo 4º na lei das Escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que os professores fossem ser treinados para executar o método mútuo. Em 1834 foi promulgado o ato adicional que colocava a formação de professores do ensino primário sob a responsabilidade das províncias, e foi seguido o modelo europeu das escolas normais.

Nesse contexto, foi criada a primeira escola normal em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro (RJ) (SAVIANI, 2009). As escolas normais deveriam focar a formação dos professores para a prática pedagógica-didática, mas não foi isso que aconteceu, a formação dos professores

continuou sendo com foco no domínio dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos alunos: “portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

No segundo período, de 1890 a 1932, as escolas normais foram vistas como muito onerosas e ineficientes em relação à formação de professores. Este período foi marcado por duas reformas. A primeira foi o enriquecimento do currículo e fortalecimento dos exercícios práticos de ensino e a abertura da escola-modelo vinculada à escola normal (SAVIANI, 2009). Esse modelo serviu como referência para outras escolas e se tornou um exemplo na formação de professores. Assim, no período que compreende de 1932 a 1939 surgiram os institutos de educação e seus objetivos tinham foco no ensino e na pesquisa. No Distrito Federal foi instituído o Instituto de Educação por Anísio Teixeira em 1932. A partir da reforma de 19 de março de 1932, por meio do decreto n. 3.810, Anísio Teixeira se propôs a eliminar o que ele determinava “vício de constituição” das Escolas Normais – elas tentavam exercer a função de escola de cultura geral e cultura profissional, mas falharam em ambas as culturas (VIDAL, 2001 *apud* SAVIANI, 2009, p. 79-80).

Os Institutos de Educação conseguiram corrigir as necessidades na formação dos professores, pois “percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). De 1939 a 1971 foram organizados e implantados os cursos de Pedagogia e de licenciaturas, e também aconteceu a consolidação do padrão das escolas normais. O Instituto de Educação de São Paulo se incorporou à Universidade de São Paulo, que foi fundada em 1934, e o Instituto de Educação carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, que foi fundada em 1935 (SAVIANI, 2009).

Neste período, foi estabelecido, por meio do decreto - Lei n. 1.190, em 4 de abril de 1939, o modelo em que os alunos deveriam cursar três anos de disciplinas específicas e um ano de formação didática. Vale ressaltar: “ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais às quais competia fornecer base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146). Com a implantação de cursos a nível superior, em que o foco era a formação profissional dos profissionais de educação, eram dispensáveis as escolas-laboratórios.

Dessa forma, em 1968, aconteceu uma reforma que foi promulgada pelo Governo Federal com base no projeto de Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília e tinha muitas

ideias do movimento estudantil (SAMPAIO, 1991). Algumas das medidas que foram incluídas na reforma:

- Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa;
- Implantou o sistema de institutos básicos;
- Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante;
- Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade;
- Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p. 16).

Essas medidas eram o que desejava o movimento estudantil, mas o que aconteceu na prática foi diferente, esse novo regime começou a vigorar no ano de 1969 de uma forma de total controle do governo, as universidades eram vigiadas por policiais:

O novo modelo foi implantado, a partir de 1969, sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial; as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso à sua dissolução em institutos e departamentos; e havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre os ideais de democratização e participação estudantil das universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das "research universities" norte americanas, e implantado, por um ato legal, para todo o país (IBID, 1991, p. 16).

O que se vivenciou foi o não exercício da democracia e do que estava escrita da reforma de 1968. E para que fosse comprovado o não exercício da reforma de 68 foi criado dois processos:

Um de caráter endógeno e outro, exógeno ao sistema de ensino, devem ser considerados: o primeiro vincula-se ao momento de repressão política no qual se processou a reforma, que acabou levando a uma deslegitimação do próprio sistema: o segundo se refere à expansão do sistema, ou seja, ao modo pelo qual o governo atendeu à explosiva demanda por ensino superior que havia sustentado o movimento de 68 (IBID, 1991, p.16).

No período de 1971 a 1996, grandes mudanças aconteceram, como a alteração na nomenclatura dos ensinos primário e médio para Primeiro Grau e Segundo Grau. As Escolas Normais desapareceram e surgiu a habilitação do 2º Grau Magistério, o que garantia lecionar até a 4ª série se a formação fosse de 3 anos no magistério, mas se o magistério durasse 4 anos,

era possível lecionar até a 6ª série do 1º grau, tudo estabelecido pelo parecer n. 349/72, que foi aprovado em 6 de abril de 1972 (SAVIANI, 2009,). Essa decisão, em habilitar professores para o exercício docente no 1º Grau, configurou um cenário precário na educação. Em 1982 foi criado o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), seu objetivo era revitalizar a Escola Normal e, apesar de produtivo, foi interrompido (CAVALCANTI *apud* SAVIANI, 2009). Dentro do período de 1996 a 2006, esperava-se com o fim do regime militar que o problema com a formação fosse devidamente resolvido, mas em 20 de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a expectativa findou-se:

A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008 *apud* SAVIANI 2009, p. 148).

Em todos esses períodos é possível avaliar o quanto vem sendo complicado acreditar que há políticas públicas que estabelecem uma formação docente adequada para o exercício da profissão no nosso país ao longo dos anos. Há uma dicotomia em relação aos modelos de formação de professores – o primeiro modelo é o dos conteúdos culturais-cognitivos e o segundo é o modelo pedagógico-didático. Saviani (2009, p. 148) explica esses dois modelos: “o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos foca a formação docente na cultura geral e no domínio particular dos conteúdos da disciplina que irá lecionar. Já o modelo pedagógico-didático enfatiza a formação docente no preparo pedagógico-didático”.

O que se pode perceber é que não há uma preocupação quanto à formação dos docentes em relação a conteúdos, didática, pesquisa, conhecimento filosófico, entre outros. Como relata Saviani (2009, p. 149) “em verdade, quando se afirmar que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com preparo pedagógico-didático dos professores”. As faculdades e institutos enfatizam o domínio dos conteúdos e as faculdades de Educação focam no preparo pedagógico-didático. Como reafirma o autor:

O risco é mais real quando se sabe que no Brasil se instalou no nível superior uma estrutura que se instalou [*sic*] nos dois modelos de formação, considerando competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar novos docentes: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdade específica; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p. 11).

Esse é só um dos dilemas que cercam a formação docente, independentemente do nível de atuação que o professor irá atuar. O mesmo acontece com a formação docente específica para a atuação no Ensino Superior. É possível encontrar muitos docentes que atuam no nível superior sem preparo pedagógico-didático. Onze participantes da pesquisa afirmaram nunca ter participado de capacitação para adoção de metodologias participativas. Para uma sistematização na formação docente para atuação no ensino superior é fundamental que haja formação continuada.

4.1 O QUE DIZ A LDB SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE E PARA A ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também pode ser chamada de Lei Darcy Ribeiro, esta Lei garante o direito ao ensino no Brasil, desde os anos iniciais até o ensino superior. “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, estabelece as diretrizes, isto é, as linhas norteadoras, e as bases, ou seja, os fundamentos da educação brasileira” (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013, pág. 133).

Desse modo, a LDBEN começou a tramitar na Casa Legislativa no ano de 1988, juntamente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, mas só foi promulgada e sancionada em 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Em seu primeiro artigo fica claro que os processos formativos acontecem por meio da experiência de vida, seja familiar ou com outros pares, do convívio no local de trabalho, instituições de ensino, por pesquisas, por movimentos sociais, pela sociedade e pelas manifestações culturais. Em outras palavras, a educação acontece em vários lugares e forma diversa. Os incisos primeiros da LDBEN no art. 1º estabelecem que, §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominante, por meio do ensino, em instituições próprias. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, LEI Nº 9.394/96, 1996).

Nesse sentido, a Lei Darcy Ribeiro estabelece que a educação seja atribuição do núcleo familiar e do Estado, sendo assim é dever do Estado oferecer educação para todos e a família deve garantir a continuidade do ensino em casa, por meio do acompanhamento escolar. A Lei também garante que o ensino ofertado deve ser pautado pela igualdade ao acesso e a permanência nas instituições de ensino; pela liberdade em aprender, em ensinar, em pesquisar, divulgação da cultura, no pensamento, na arte e no saber; no pluralismo em relação a ideias e

nas concepções pedagógicas; que haja concomitância de instituições de ensino público e privado; pelo direito à gratuidade nas instituições de ensino públicas; que o profissional de educação seja valorizado; que haja gestão democrática nas instituições públicas, seguindo as legislações vigentes; pela garantia a padrões de qualidade de ensino; na valorização da experiência extracurricular; que haja vínculo entre a educação, o trabalho e as práticas sociais; e que haja respeito com a diversidade étnico-racial.

Sobre a responsabilidade do Estado em ofertar educação para todos. A Lei explica que essa responsabilidade será mediante a garantia de oferecer educação infantil, educação básica, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. (Lei N. 9.394, art. 4) E realizar o atendimento educacional especializado de forma gratuita a todos que tenham alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. No capítulo IV, art. 43 a LDBEN traz a regulamentação a respeito da educação superior no Brasil. Pela lei, a educação superior tem a finalidade de estimular a cultura, a pesquisa científica e desenvolver o pensamento reflexivo nos discentes; formar os discentes em área diversas e que estejam aptos a exercer suas funções laborais e como cidadão inserido na sociedade capaz de participar e que as instituições cooperem para a formação continuada de seus discentes; incentivem a pesquisa científica; proporcionar o conhecimento cultural, científico, técnico e realizar a comunicação dos aprendizados por meio do ensino, realizando publicações ou por outros meios de comunicação; estimular o aperfeiçoamento dos discentes seja cultural e/ou profissional e também garantir os conhecimentos de formar estruturada e sistematizada respeitando cada geração; entusiasmar o conhecimento das questões problemáticas que estejam em voga no mundo, no Brasil e na sua regionalidade, estabelecer uma relação de reciprocidade nas ações à comunidade; proporcionar o acesso à extensão.

É importante saber o que a lei diz sobre a formação dos alunos no âmbito superior, pois é a parte daí que surgiram novos professores para a educação superior. A Lei 9.394 no art. 66 está estabelecida como se dará a preparação do docente para atuar no ensino superior.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, LEI N° 9.394/96, 1996).

4.2 PRIMEIROS RESULTADOS: FORMAÇÃO DOCENTE

Como mostra os primeiros dados coletados para esta pesquisa, aqui apresentamos a primeira categoria da pesquisa: levantamento das informações dos profissionais do ensino superior. Após a aplicação do questionário, identificamos as seguintes categorias: Perfil sociodemográfico, formação docente, instituição em que trabalham e tempo de serviço. Assim, participaram vinte e cinco docentes do ensino superior, onde há uma predominância feminina, foram 11 participantes e uma variedade de cursos de formação. Nossa pesquisa é sobre o profissional bacharel no ensino superior e apareceram docentes com mais de uma formação e há professores que além de ser bacharel também tem licenciatura e habilitação em outros cursos. Em relação à titulação dos participantes, observe o quadro a seguir:

QUADRO 08: Titulação dos docentes participantes da pesquisa

TITULAÇÃO	Nº DE OCORRÊNCIAS
Especialistas	02
Mestres	11
Doutores	09
Pós-doutores	03

FONTE: elaborado pela autora (2021).

Com essas informações, observamos que há um aumento em relação aos profissionais que tem a titulação de mestre, doutor ou pós-doutor, o que é uma das exigências para atuação no ensino superior de acordo com a Lei 9.394/1996. O profissional do ensino superior só poderá exercer a atividade como docente se tiver cursado pós-graduação nos níveis de mestrado ou doutorado. E no caso de notório saber é necessário ser reconhecido no nível de doutoramento. Mas nem sempre a formação no nível pós-graduação *Stricto Sensu* garantem uma formação pedagógica para a prática docente no ensino superior. Moreira (2007) afirma que é necessária uma mudança no currículo das disciplinas pesquisadas por ele para a formação de professores que atuarão no ensino superior e que os professores formadores revejam suas práticas docentes.

A formação docente é um assunto muito debatido nos últimos anos e ainda necessita ser colocada em prática sua importância na formação e a continuação desta formação para a atuação no Ensino Superior. Não tem como dissertar sobre formação docente sem antes debater a profissão docente, sendo que há muitas necessidades no cotidiano dos profissionais que atuam no Ensino Superior. Como afirma Imbernón (2006), muitos setores demandam da educação aproximação dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, todos eles são importantes para a formação democrática dos discentes. O autor reforça a

formação dos docentes para desenvolver multi-habilidades nos discentes e esse desenvolvimento faz parte da formação dos docentes.

Há uma grande necessidade das organizações, em geral, de estarem em busca de profissionais cada vez mais capacitados, mas a busca não é só sobre habilidades técnicas – as empresas estão interessadas nas suas habilidades socioemocionais como, por exemplo, trabalhar em equipe, saber se comunicar de forma assertiva, capacidade de tomar grandes decisões, ser persistente e, principalmente, capacidade de adaptação nas diversas realidades.

Nas instituições de Ensino Superior não é diferente, os recrutadores buscam essas capacidades nos seus processos seletivos com o objetivo de melhorar cada vez mais seu grupo docente e, concomitante, a formação dos discentes. Como o autor expõe, através das suas palavras, essas necessidades:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2006, p. 12).

As instituições de ensino superior privadas, em suas descrições de vaga para atuação docente, buscam profissionais com perfil e prática voltadas não só para o desenvolvimento técnico dos discentes, mas que desenvolvam profissionais capazes de exercer suas funções técnicas e comportamentais. Para isso, o docente precisa, em seu processo formativo, embasamentos culturais, filosóficos e teóricos. Também fará parte da formação do docente a sua prática dentro das instituições. Esse profissional será impactado pela cultura organizacional do qual está inserido:

A profissionalidade diz respeito à necessidade de o professor buscar a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão, em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral, também situadas no contexto do capital, e as implicações para o trabalho com o ensino na contemporaneidade (CRUZ, 2017, p. 44).

Com tantas mudanças advindas da imprescindibilidade de ser proativo, e com o advento da premência de inovar na educação, a formação docente está no centro dessa necessidade, por exercer sua profissão com o maior uso de inovação na educação, seja em qualquer nível educacional. As Instituições de Ensino Superior (IES) estão preocupadas com essa necessidade que está sendo exigida no mercado de trabalho. Será que as IES estão formando seus discentes

para tais práticas? Almeida (2020, p. 52) coloca que “um dos questionamentos e motivo da constante inquietação dos profissionais da área da educação superior é se as universidades realmente têm formado professores para utilizarem práticas inovadoras”.

Quanto à necessidade do mercado de trabalho, quando se trata do profissional de educação, a exigência não se restringe a formação, experiência ou outros fatores, mas como esse profissional organiza seu trabalho pedagógico, como ele aplica suas metodologias para o desenvolvimento acadêmico e social de seus discentes.

Quando a referência é a aprendizagem, esta é vista como desenvolvimento de uma pessoa nos diversos aspectos de sua personalidade: desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (pesquisar, criticar, argumentar, analisar, etc.), desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais (atualização profissional, trabalhar em equipe, dialogar com outras áreas – interdisciplinaridade curricular), desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional (ver as necessidades de comunidade) (VIEIRA et al., 2019, p. 128).

A aprendizagem deve ter o foco no desenvolvimento dos discentes para a vida profissional e os docentes devem estar preparados para organizar o seu trabalho pedagógico com base na aprendizagem para o desenvolvimento profissional, intelectual e social.

4.3 O INÍCIO DO ENSINO SUPERIOR BACHARELADO NO BRASIL

No Brasil, o ensino superior foi fomentado por D. João VI, que criou algumas instituições que tinham o objetivo de formar profissionais para o serviço público, como em curso de Medicina, Engenharia Militar, Civil e de Minas, mas as famílias que tinham maior influência e poder aquisitivo, enviavam seus filhos para curso o ensino superior fora do país, como em Coimbra, como afirma (SANTOS, 2001, p. 48).

Neste período, o ensino superior não fazia parte da Constituição, somente na Constituição Imperial de 1824, foi incluído a criação da primeira Universidade no Brasil, mas havia outros projetos educacionais na época e essa criação foi somente no papel (IBID, 2001, p.48). No Brasil, o ensino superior não teve um bom começo como uma instituição de ensino superior, como afirmar (SANTOS, 2001, p.48):

Só em 1920 surgiu a primeira Universidade em nosso país, constituída de simples agrupamento das escolas profissionais de nível superior existentes. Foi um mau começo de vida para o sistema universitário brasileiro, que assim

se formou sem aproveitar o exemplo e as experiências das realizações do Velho Mundo (SANTOS, 2001, p.48).

Para todos os efeitos, o ensino superior estava instalado no Brasil, aí começava a saga em relação, aos acertos, erros, perspectivas e esperança em torno da Universidade. E ao longo dos anos as Universidades veem passando por muitas dificuldades, falta investimentos nas pesquisas e nas próprias instalações da Universidades Federais e/ou Estaduais. A autora relata algumas dificuldades:

Devido ao fluxo de alunos e a instalação de novos cursos, os recursos financeiros destinados às Universidades eram insuficientes para enfrentar as necessidades sempre crescentes. Não bastavam para o custeio de investigações científicas e, muitas vezes, nem garantiam as condições mínimas para um ensino em nível satisfatório. Alguns cientistas, para levar adiante seus trabalhos, procuram obter ajuda de organizações particulares (nacionais ou estrangeiras) e do governo federal. No Brasil, manter o ensino superior era encargo pesado para os cofres públicos, pois o custeio de grande parte dos cursos mais onerosos, dependia deles (IBID, 2001, p. 48).

Apesar dessas dificuldades terem acontecido há muitos anos, é muito contemporânea essa citação, pois estamos passando por momentos difíceis na educação em todos os seus níveis. Vê-se que as Universidades sempre enfrentaram com muita garra todos os obstáculos que foram aparecerem ao longo dos anos. As pesquisas realizadas pelos pesquisadores na Universidades trazem um retorno inestimável à sociedade, por essa razão os investimentos devem ser alocados de formar adequada às necessidades destas instituições. Antes da Lei de diretrizes ser promulgada, o que regia como legislação para o ensino superior era:

- O desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- O ensino e a pesquisa científica em todos os campos;
- A formação dos profissionais para o exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior;
- A preparação de elementos destinados ao magistério e altas funções da vida pública do País (IBID, 2001, p. 48).

Observa-se que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa e o desenvolvimento dos profissionais que estão sendo formados entre outras coisas. Nos últimos anos, o número de Faculdades, Universidades e Centro Universitários particulares cresceu muito no nosso país. É possível analisar que essas instituições que, geralmente, ficavam nos grandes centros, têm migrado para as cidades satélites, como é o caso de Brasília, e ainda há os casos das ofertas de

cursos na modalidade EaD, que tem um alcance ainda maior em relação aos discentes que podem pagar por um curso superior.

De acordo com o censo de educação superior, no ano de 2019, ⁴foram abertas 2.608 novas instituições de ensino superior no Brasil, sendo 2.306 instituições particulares, o que representa 88,42% das instituições de ensino superior abertas no respectivo ano são particulares. Após todos os esforços para se instituir uma Universidade no Brasil, somente em 1909 foi criada a primeira Universidade em Manaus, mas não durou muito e a instituição foi dissolvida em três instituições isoladas em 1926:

Criada em 1909, foi a Universidade de Manaus, no auge do ciclo da borracha, porém com o fim desse período de prosperidade, em 1926, a Universidade se dissolveu em três estabelecimentos isolados: a faculdade de engenharia que acabou extinta em 1943, a faculdade de medicina, extinta em 1944 e a faculdade de direito, que foi incorporada pela Universidade de Manaus, instituída por lei federal no ano de 1962, porém, instalada apenas em 1965 (MOREIRA, 2007, p.39).

Em 1911 surgiu uma segunda Universidade em São Paulo, que durou apenas seis anos e logo encerrou suas atividades e dessa não se restou nenhuma faculdade: “a fundação da segunda das chamadas “Universidades passageiras” ocorreu em 1911, a Universidade de São Paulo” (IBID, 2007, p. 39). A terceira Universidade criada no Brasil foi em 1912, no Paraná e suas atividades foram até o ano de 1915 e dela foi criada as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina:

A terceira Universidade passageira foi a do Paraná, fundada em 1912, porém dissolvida em 1915, criaram-se faculdades isoladas de direito, engenharia e medicina, que sobreviveram e foram agregadas em 1946 à faculdade de filosofia, compondo a Universidade do Paraná, federalizada em 1950 (IBID, 2007, p. 39).

As Universidades que tiveram sucesso ao serem instituídas no Brasil, foram a Universidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 7 de setembro de 1920; em seguida, a Universidade Minas Gerais, em 1927, a Universidade do Rio Grande do sul, em 1928 e a Universidade de São Paulo, em 1934 (CUNHA, 2007 apud MOREIRA, 2007). O período entre

⁴ Censo da educação superior de 2019. Link:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Pág. 9.

1930 a 1964 teve o marco histórico por fomentar a democratização ao acesso à educação no Brasil, antes disso, os estudantes eram os privilegiados:

Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população. (BEISIEGEL. 1995. p. 383).

Em 1945, com a queda do governo de Getúlio Vargas, com o início do modelo militar, com o aumento do processo de industrialização e com a dificuldade de manter os pequenos negócios, a classe média não viu outra oportunidade a não ser ingressar nos cursos superiores, para se garantir no mercado de trabalho e garantir melhores ganhos:

Com o aumento do processo de industrialização brasileiro a partir da monopolização, tomava-se cada vez mais difícil a manutenção de pequenos negócios e pior ainda, o processo de abertura de qualquer atividade comercial. Dessa forma a classe média teve que redimensionar o objetivo de sucesso profissional, pois a dificuldade em acumular capital era muito grande, buscava-se assim, o acesso as "burocracias", fossem elas públicas ou privadas. Assim, passou a existir uma grande procura por essas ocupações, que por sua vez estavam organizadas em formas hierárquicas, utilizando como critérios de seleção o grau de escolaridade (CUNHA, 2007 *apud* MOREIRA, 2007).

Esses acontecimentos fizeram com que as pessoas da classe média ficassem interessada em conquistar os maiores níveis de escolaridade, como uma forma de garantir melhores cargos: “assim, a busca pela formação superior passou a ser muito grande, pois na hierarquia das organizações burocráticas esse requisito era por demais necessário para ascender profissionalmente” (MOREIRA, 2007, p. 55). Com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947, é considerado o marco da modernização do ensino superior no Brasil, o ITA tinha o objetivo de formar profissionais com alta qualidade para exercer funções como, Engenharia Aeronáutica:

Durante a Segunda Guerra Mundial a Força Aérea Brasileira detinha funções que iam muito além da defesa do espaço aéreo brasileiro, tais como controlar a aviação comercial, formar pessoas capacitadas para voos e pessoal de apoio, além da fabricação de alguns modelos de avião para treinamento que eram feitos na Base Aérea do Galeão, no Rio de Janeiro. Com todas essas incumbências, uma outra atividade passou a ser organizada, a formação de pessoas com alta qualificação em engenharia aeronáutica e em pesquisas. Esse projeto conduziu em 1947 a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica ITA, que em 1950 já tinha um grupo de profissionais formando-se na sede de São José dos Campos, São Paulo (IBID, 2007, p. 58).

Outro marco na história da criação do ensino superior no Brasil, foi a criação da Universidade de Brasília em 1961 e seu objetivo era formar cidadãos para desempenhar soluções democráticas para a sociedade:

Outra mudança significativa desse período foi a elaboração de um plano para fundação da Universidade de Brasília, que contou com os mais renomados nomes da educação brasileira na época, tais como Pedro Calmon, na época reitor da Universidade do Brasil, Anísio Teixeira, diretor do INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Darcy Ribeiro, professor da Universidade do Brasil, dentre outros. Esse plano culminou com a fundação da Universidade de Brasília, em 1961 (IBID, 2007, p. 59).

Até hoje, a Universidade de Brasília vem desempenhando esse papel primordial, formar cidadãos para oferecer soluções para a sociedade. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela Universidade, com as trocas de governos, cortes exorbitantes, entre outras dificuldades, é uma grande honra passar por essa instituição e garantir um diploma. No quadro a seguir será apresentado as formações dos docentes participantes da pesquisa por meio do questionário:

QUADRO 09: Categorização da formação dos docentes participantes

FORMAÇÃO	CÓDIGO DOCENTE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
Administração	1	1 ano
Administração	2	2 anos
Engenharia agrônoma	3	10 anos
Engenharia agrônoma	4	10 anos
Engenharia agrônoma & Administração	5	10 anos
Comunicação visual	6	11 anos
Ciências econômicas e administração	7	12 anos
Economia, gestão financeira e contabilidade	8	12 anos
Engenharia agrônoma	9	14 anos
Engenharia agrônoma	10	18 anos

Letras e bacharelado em linguística	11	19 anos
Engenharia agrônômica, ciências e habilitação em biologia	12	2 anos
Medicina veterinária e administração	13	20 anos
Medicina veterinária	14	20 anos
Psicologia	15	21 anos
Psicologia	16	3 anos
Medicina veterinária	17	4 anos
Zootecnia	18	5 anos
Zootecnia	19	6 anos
Zootecnia	20	7 anos
Farmácia	21	22 anos

FONTE: Elaborado pela autora 2021

4.4 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: APONTAMENTOS ANALÍTICOS, ELEMENTOS QUE COMPÕEM A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente não acontece somente pela graduação, especialização, mestrado ou doutorado, também acontece por meio da escrita, pesquisa, conhecimento cultural, filosófico e pela *mimesis*. Wulf (2013) explica que a mimese não é simplesmente copiar alguma ação, mas uma incorporação inconsciente de ações, padrões ou ideias. Todos nós somos seres inacabados no sentido de formação como cidadãos que compõem uma sociedade: “é aqui que a experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, a realização tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo e das existências em formação” (MACEDO, 2012, p. 71).

Neste contexto, a formação também é a compreensão e aceitação de que somos seres incompletos e, por isso, buscamos os mais variados níveis de formação:

as políticas de formação continuam fortemente solicitadas para dar respostas às novas configurações e demanda do mundo escolar, acadêmico, do trabalho, da saúde e da cultura, o que coloca os atores implicados nos cenários

educacionais e formativos diante de uma significativa responsabilidade histórica” (MACEDO, 2012, p. 67).

Os docentes entendem que também estão em processo de conhecimento, são capazes de modificar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes e esse impacto refletirá na sua vida profissional e pessoal, afinal, buscamos desenvolver os discentes para uma prática social e não somente para a prática profissional. Quando se trata de experiência, destaca-se o fato de que somos capazes de reproduzir o que vimos ou presenciamos, mas experiência não pressupõe somente isso, pois isso é reprodução. A experiência tem como objetivo a construção do conhecimento daquilo que foi vivenciado, por isso é importante ter contato por outros tipos de formações, seja cultural, social, filosófica, entre outras. Como foi citado anteriormente, “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (HEIDEGGER *apud* LARROSA, 2015. p. 27).

Todo esse processo de formação do docente faz parte de sua bagagem profissional e pessoal, e leva em consideração que o professor é um sujeito histórico que se modifica para atender as exigências da sociedade (PIMENTA, 2012). Faz-se necessário que se seja repensado a formação nas instituições de ensino superior, ressignificando os processos que formam os novos profissionais, não só no âmbito de licenciaturas, mas também os bacharéis, tecnólogos entre outros:

Nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise (PIMENTA, 2012, p. 17).

A autora se refere à prática que utiliza com os alunos dos cursos de licenciatura, mas essa citação nos leva à reflexão sobre a importância da pesquisa nos cursos de graduação. Independente do curso, o objetivo é elevar o instinto investigativo nos discentes desde a sua entrada no ensino superior, pois essa habilidade se fará presente na sua prática profissional.

Como elemento da formação e da identidade docente, também é necessário que se tenha a inovação e a tecnologia como parceira da sua prática, pois a tecnologia e suas inovações estão no cotidiano dos seus discentes, e todos esses elementos serão relativos e dependem dos contextos em que os docentes e discentes estarão incluídos: “a identidade do professor, como profissional do ensino, constrói-se como parte de um projeto de sociedade que se fundamenta

na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação” (MACHADO, 2009, p. 101).

Conhecer o que pode ser utilizado nas salas de aula como ferramenta que possa auxiliar as aplicações das metodologias, corrobora como parte de sua formação para exercício da profissão. O docente é visto como agente social responsável pelo desenvolvimento dos cidadãos que fazem parte de uma sociedade, e essa construção se faz por meio da educação. O professor tem um papel crucial em relação à formação de uma sociedade diferente: “Este profissional deverá estar comprometido com as intencionalidades da formação universitária, contribuindo para o desenvolvimento pleno do aluno, para o exercício da cidadania a qualificação para o trabalho” (FRANCO; DANTAS, 2019, p. 61).

Nesse sentido, entendemos que 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, 2012, p. 24). Por essas razões, a formação docente vai além da sua formação inicial ou continuada. A formação está na experiência, na cultura, no contexto do qual o docente está inserido, seu conhecimento filosófico, teórico e tecnológico. Aqui encerramos o primeiro capítulo desta dissertação e no próximo capítulo trataremos das metodologias participativas como prática docente no ensino superior.

5 METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: APONTAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS

Para falar de metodologias participativas, precisamos explicitar a origem das metodologias ativas. O termo ativa remete à atividade e pode ser compreendida de várias formas. O tema desta seção reporta-se à atividade, a qual pode ser compreendida por diferentes acepções relacionadas à ação, à operação, à prática, à produção ou mesmo à realização (ARAÚJO, 2017, p. 22). Quando se pensa no antônimo da palavra atividade, que chega mais próximo ao campo educacional, nos deparamos com as seguintes definições: passividade, inatividade, inação: “o antônimo de atividade, mais próximo do campo pedagógico e didático, pode ou deve ser referido à passividade, à inatividade, à inação” (ARAÚJO, 2017, p. 22).

Desse modo, as *metodologias ativas* são trazidas pela Escola Nova, que tem origem no início do século XX como oposição à escola tradicional. Esta era vista como salvadora da sociedade, a ela cabia o papel de instruir e difundir o conhecimento sistematizado, marginalizando aqueles que não ingressaram nela ou eram mal sucedidos, sendo estes, oriundos das classes menos privilegiadas (SAVIANI, 1999). A Escola Nova (maior representante, o americano John Dewey) direciona o centro da educação para o estudante e as metodologias de ensino, destacando o aprender fazendo. A prática e a ludicidade tomam frente ao processo de ensino e aprendizagem. O professor se torna orientador e facilitador do processo, já que os estudantes direcionam o ensino aos seus interesses (ARANHA, 2006). No quadro 10 podemos observar outros importantes fundadores das metodologias ativas:

QUADRO 10: Principais fundadores das metodologias ativas

AUTORES	TÍTULOS DAS OBRAS E VERNÁCULO	DATAS DAS PUBLICAÇÕES
William James	<i>Princípios de psicologia</i>	1890
John Dewey	<i>Meu credo pedagógico</i>	1897
William James	<i>Palestras pedagógicas</i>	1899
John Dewey	<i>A escola e a criança</i>	1909
Adolphe Ferrière	<i>A lei biogenética e a escola ativa</i>	1910
John Dewey	<i>Democracia e educação</i>	1916
John Dewey	<i>A filosofia em reconstrução</i>	1919
Adolphe Ferrière	<i>A escola ativa</i>	1922
Edouard Claparède	<i>A educação funcional</i>	1931

FONTE: Araújo (2017).

Nesse contexto, tem origem ainda os estudos acerca do desenvolvimento infantil. A Psicologia, a Biologia e a Pedagogia defendem que as pessoas são diferentes e que essas diferenças implicam na maior ou menor capacidade de aprender. Desloca-se, então, o foco do intelecto (escola tradicional) para o emocional, o psicológico e a espontaneidade, resultando na concepção de que o mais importante não é aprender, mas aprender a aprender.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” “significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social (SAVIANI, 2013, p. 432).

De acordo com o Quadro 10, as obras que iniciaram o movimento acerca das metodologias ativas, colocaram a criança – o estudante – no centro do processo. Para melhor compreensão da dimensão teórica em que emergem as metodologias ativas, buscamos em Saviani (1999), as concepções de educação, pedagogia e prática pedagógica. Primeiramente é preciso conhecer as concepções de educação (filosofia da educação) e como elas entendem as relações entre educação e sociedade. O autor discorre acerca da filosofia da educação para então contextualizar as teorias pedagógicas e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o quadro 11 apresenta uma síntese das concepções de educação propostas por Saviani (1999), demonstrando que a partir da concepção de educação assumida há a respectiva teoria pedagógica que fundamenta a organização educacional. Tomando como critério de criticidade, a percepção dos condicionantes objetivos, as "teorias não-críticas" encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. As “teorias críticas”, por sua vez, se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, aos determinantes sociais, ou seja, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, são denominadas de teorias “crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 1999).

QUADRO 11: Concepções de educação e teorias pedagógicas

FILOSOFIA EDUCAÇÃO		
Educação Redentora	Educação Reprodutora	Educação Transformadora
A educação tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade.	A educação faz parte da sociedade e a reproduz; mostrar como atua a educação dentro da sociedade, não como ela deveria atuar.	Compreende a educação como mediação de um projeto social; entende a educação dentro da sociedade.
TEORIA/PEDAGOGIA		
Não-crítica	Crítico-reprodutivista	Crítica
Encara a educação como autônoma e busca compreendê-la a partir dela mesma. A História é sacrificada na ideia cuja harmonia pretende anular as contradições do real.	Escola como elemento da própria sociedade. Fracasso escolar: êxito da escola, aquilo que se julga uma disfunção é a função própria da escola. Reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista.	Compreende a educação como mediação de um projeto social. Não redime nem reproduz a sociedade, serve de meio, ao lado de outros meios para realizar um projeto de sociedade que pode ser conservador ou transformador.

FONTE: Construção da autora a partir do livro “Escola e Democracia” de Demerval Saviani (1999).

A análise do quadro 11 revela como a educação e a escola atendem aos interesses de determinados grupos, de forma que o ensino coloca em evidência aquilo que for legitimador desses interesses. A prática pedagógica coloca em ação a concepção de sociedade e de educação a partir da teoria pedagógica que explica cada concepção. Tomando por base a teoria não-crítica de educação, as práticas pedagógicas que dela emergem são: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Saviani (1999), comparando os modelos tradicional e escolanovista de educação, destaca a passagem uma pedagogia científica para uma pedagogia experimental, resultando na concepção de que o mais importante não é aprender, mas ‘aprender a aprender’. É nesse contexto de concepção redentora de educação e de teoria pedagógica não-crítica, que surgem as metodologias ativas.

No ensino tradicional, as metodologias são fundamentadas em aulas expositivas: professor como aquele que detém o conhecimento e repassa aos alunos que escutam, memorizam, reproduzem passivamente, sem reflexão ou questionamento, como se todos aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo. O conteúdo é repassado, geralmente, por meio do livro didático, a partir do qual os estudantes fazem leituras dos textos seguidos de questionário e exercícios mecânicos que não exigem raciocínio: “[...] ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se

à atividade técnica de como fazer o currículo” (MALANCHEN, 2016, p. 56 e 57).

Em contraponto a esse modelo de educação, surge uma escola centrada no aluno e na metodologia de ensino – a Escola Nova – trazendo questionamentos e críticas ao modelo de ensino tradicional e defendendo o uso de metodologias capazes de considerar a individualidade e as necessidades de aprendizagem de cada educando, pois cada aluno possui características de aprendizagem diferentes: “[...] educação [é] a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente [...] esta concepção estará naturalmente, em correlação lógica com as relações entre estímulo e resposta [...]” (DEWEY, 1979, p. 50).

Nesse sentido, as metodologias de ensino ocupam um lugar significativo na aprendizagem, podem facilitar ou não o ensino, e ainda, colocar tanto o professor quanto o aluno no centro da prática pedagógica. As metodologias ativas ressurgem na década de 1990 no contexto da globalização e de múltiplas vertentes pedagógicas cognominadas de neoprodutivismo/pós-fordismo e pós-keynesianismo, neo-escolanovismo/pós-modernismo, neoconstrutivismo/pós-metanarrativas e neotecnicismo (SAVIANI, 2013), sendo que o ‘neo’ denota mais a ideia de retorno e imitação do que de inédito.

No contexto do capitalismo neoliberal, o lema “aprender a aprender” se relaciona à permanente atualização que os indivíduos precisam realizar para que o seu emprego seja garantido – a adaptação ao mercado flexível (SAVIANI, 2008). Ao utilizarmos o termo *metodologias participativas*, defendemos o uso de metodologias que não descontextualizem a prática social e o desenvolvimento do discente, não só para o exercício da sua prática social, mas também a prática pessoal e o protagonismo dos discentes. Ao serem questionados sobre a importância da adoção das metodologias participativas no ensino superior, os docentes responderam, conforme o quadro 12 demonstra:

QUADRO 12: Respostas dos docentes

CÓDIGO DO DOCENTE	RESPOSTA DO DOCENTE
1	Acha que gasta muito tempo.
2	Muito importante!
3	Na medida certa tem sua importância. Inconveniente e demanda muito tempo.
4	Contribuem para colocar os discentes como protagonistas do processo de aprendizagem.
5	Muito interessante, mas só vale a pena em instituição que não tenha o processo avaliativo engessado.
6	Fortalece o conhecimento e desperta o discente para os conteúdos.

7	Sou a favor, mas não em demasia. Entendo que os discentes não têm maturidade para lidar com as ações das metodologias participativas, só participam quando vale nota.
8	Somente um caminho de ida!
9	Extremamente válido. Reforça o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno. E proporciona voz aos discente.
10	Aplicada numa perspectiva crítica, contribuem para a formação dos discentes, mas precisa ser planejada e intencionalidade.
11	Extremamente importante;
12	Proporciona momentos de maior autonomia para os alunos. As metodologias ativas caminham em direção ao protagonismo do aluno no desenvolvimento do conhecimento.
13	São de fundamental importância para a dedicação dos alunos antes da abordagem dos temas.
14	Estímulo à aprendizagem.
15	Extremamente importante, pois favorece o protagonismo dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.
16	Podem ser muito válidas, mas a mera imposição sem a percepção da realidade social do aluno, sem preparo do docente e utilizar como sendo uma única metodologia priorizada ou a salvação do sistema, no meu entendimento e prática como docente, não fazem sentido.
17	Tem muito potencial de uso.
18	Fundamental para o novo contexto de sala de aula e para a inversão do papel do estudante como protagonista da sua aprendizagem.
19	Acho uma ferramenta excelente que propicia o aprendizado individual autônomo, com a valorização do professor como agente de verdadeira transformação no processo de aprendizagem.
20	Acredito que dinamizam as aulas e condicionam o estudo dos alunos, garantindo participação e oportunidade de solucionar dúvidas;
21	São fundamentais para interação no processo de ensino e aprendizagem.
22	Importantes para dinamizar as aulas e fazem os alunos se tornem protagonista do processo de ensino-aprendizagem, construindo seu conhecimento.

FONTE: Elaborada pela autora 2021

Os professores participantes da pesquisa sabem da importância da utilização das metodologias participativas para uma boa formação, e que a adoção dessas metodologias

garante o protagonismo dos discentes, dinamizar as aulas, é preciso ser bem elaborada para se garantir os objetivos estabelecidos e o que é necessário para entender a realidade social do discentes. Todas essas abordagens são de suma importância quando se trata de adoção de metodologias participativas na prática dos docentes.

Mas há os docentes que acham que as aplicações das metodologias participativas demandam muito tempo e que não devem ser aplicadas em demasia. Essas opiniões podem ter surgido pelo fato de os docentes não realizarem pesquisas sobre os objetivos claros da adoção das metodologias participativas. É importante frisar que as metodologias participativas podem ser ajustadas para cada disciplina e/ou conteúdo, e essa pesquisa não tem o objetivo de impor a utilização de tais metodologias, mas que sirva de base para aqueles que pretendem utilizar as metodologias participativas em sua prática docente, pois como se observou no quadro acima, há docentes que acham desnecessária a utilização das metodologias participativas. E há docentes que não conhecem o termo, metodologias participativas e sim o termo, metodologias ativas, sobre isso a doutora Ilma tem uma explicação.

Em conversa com a doutora Ilma Passos (2019), ela explicou que devemos ressignificar o termo ativa para o participativo pelo fato desse termo ter sido criado há mais de 100 anos, durante o período da escola nova, e o objetivo dessa teoria era a pedagogia do aprender a aprender. No questionário, os docentes responderam se conhecem as metodologias participativas, as respostas foram: 26 docentes afirmaram conhecer as metodologias participativas; 1 docente afirmou não conhecer.

No Brasil, ainda se pratica em muitas instituições, um ensino pautado em metodologias muito tradicionais⁵, onde o professor é o detentor do conhecimento e age como mero transmissor de conteúdo. As salas de aula ainda são organizadas de forma a deixar os professores distantes dos alunos e os alunos enfileirados, um olhando para a nuca do outro e com pouquíssima interação. Esse formato remete a uma educação voltada para o tradicional, como foi em outros períodos da educação. Toda essa prática necessita de mudanças, e uma das primeiras seria no termo utilizado quando se fala de metodologias inovadoras e que promete desenvolvimento dos discentes.

Nesse sentido, o termo “metodologia ativa” precisa se ressignificar, pois há muitas metodologias que podem ser aplicadas de formas diferentes e que proporcione um processo de ensino-aprendizagem efetivo, no sentido de contribuir para a construção de um indivíduo que possa ser capaz de questionar, refletir, tomar decisões e tenha senso crítico. E tão importante

⁵ Fala de Saviani no curso de Pedagogia histórico-crítica e Prática Transformadora (2020).

quanto aplicar as metodologias participativas é a formação continuada dos docentes. Assim, dos docentes que participaram do questionário, 15 (quinze) deles afirmaram ter participado de curso sobre metodologias participativas e 11 (onze) nunca tiveram essa oportunidade.

Possibilitar a formação continuada aos docentes dentro das instituições em que atuam, seria uma grande saída para que a formação dos professores bacharéis tivesse uma continuidade, já que muitos deles não tiveram acesso à conhecimentos específicos de didática ou práticas pedagógicas. Assim, “formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência; propiciar a eles uma profundidade científica-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social – uma prática social que contempla ideias de formação, reflexão, crítica” (VEIGA, 2009, p. 43). Quando se trata da utilização do termo metodologias participativas:

Tal metodologia envolve quatro termos-chave, sinonimicamente próximos, para a sua compreensão: 1º Participação advém de participātiō, participātionis, e significa partilhamento, partilha, qualidade de ter parte ou de fazer coisas em conjunto, de ser companheiro, de ser parceiro, aliado; sua raiz advém de pars, partis, que denota parte, quinhão, porção etc; 2º Compartilhamento significa compartilhar com, partilhar com. Tem a raiz comum ao termo participação, pars, partis, o que acaba por ligá-la estreitamente ao sinônimo de participação; 3º Colaboração também é uma denominação corrente no campo pedagógico. Collabōrāre significa trabalhar de comum acordo, trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra; cooperar, ajudar, auxiliar, contribuir para a realização de algo, participar. Sua raiz advém de labor; labōris, que significa trabalho, esforço, labor, prefixado pela preposição cum (com); 4º Cooperação também deriva do latim, cooperātiō, cooperātiōnis, que é sinônimo de auxílio, colaboração, atuação juntamente com outros para um mesmo fim, contribuição com o trabalho, com o esforço; sua derivação está ligada ao termo latino, opus, operis (que significa obra, trabalho); é também prefixado pela preposição cum (com) (ARAÚJO, 2017, p. 32).

As metodologias participativas têm seu fundamento pautado na participação, tanto dos discentes como do docente, quando se trata da aplicação destas metodologias em que o docente assume o papel de mediador das atividades que serão propostas em sala de aula. Nesta perspectiva, os discentes se tornam protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, por meio de debates, discussões acerca de determinado tema, desenvolvendo projetos, resolvendo problemas propostos. É claro, realizando a preparação adequada para cada metodologia que seja proposta pelo professor. Sobre as metodologias participativas que os docentes utilizam em sala de aula, recebemos essas respostas, observar quadro abaixo:

QUADRO 13: Categorização das metodologias participativas

METODOLOGIAS	OCORRÊNCIAS
TBL	5
ABP	1
Seminários	3
Dinâmicas	1
Gameficação	3
Aula invertida	3
Estudo de caso	10
PBL	1
Mapas conceituais	8
Aula prática	2
Jogos	2
Visita de campo	1
Pergunta em grupo	1
Debates	1
Atividade fílmica	1

FONTE: Elaborado pela autora 2021

Todas essas metodologias citadas pelos participantes mostram que em toda há uma necessidade de uma boa comunicação com os discentes para que sua execução ocorra como o esperado e alcance os objetivos propostos pelos docentes: “a educação baseada na comunicação envolve o convívio com a comunidade durante toda a experiência formativa, como um importante cenário no qual a aprendizagem ocorre” (VEIGA, 2015, p. 17).

Desse modo, o docente nunca perderá seu papel como professor, pois mesmo que mude sua postura e entre como mediador na sala de aula, ele terá que se preparar para ministrar as aulas e, conseqüentemente, as metodologias participativas que aplicará. O professor precisa se preparar para o exercício e aplicação das metodologias participativas. Para que haja uma aplicação efetiva das metodologias participativas nas instituições são necessários alguns ajustes.

5.1 O QUE É NECESSÁRIO PARA A APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO?

Há muito se fala em inovação no ensino, ressignificação da educação, das metodologias, mas para se executar tais tarefas é necessário modificar alguns velhos hábitos, o que pressupõe rupturas de velhas culturas, seja organizacional ou pessoal. O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão e, concretamente, daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleo em que trabalha um conjunto de pessoas (IMBERNÓN, 2006, p. 45). O autor esboça a

necessidade de que as organizações precisam apoiar os docentes quando se trata do exercício da profissão.

Com a aplicação das metodologias participativas não é diferente, para que se tenha adesão e sucesso na sua aplicação, é necessário haver uma ruptura da educação tradicional. Não estamos defendendo a extinção de outras metodologias, mas que se tenha uma aplicação da forma correta e respeitando algumas reformulações, como, por exemplo, a modificação no currículo, na avaliação, apoio institucional e capacitação dos docentes em relação a como se aplicar essas metodologias e como ela deve ser transmitida aos alunos. Quando se debate os impasses sobre a atuação do professor a nível universitário, no âmbito particular, pouco é apresentado de fato o que pode ser melhorado. Como afirma Silva (2019):

Os desafios impostos à prática docente no nível da Educação Superior Privada no Brasil, especificamente na graduação, comportam inúmeros itens que, embora sejam cotidianos na esfera de atuação dos professores desta etapa do nível superior, pouco são discutidos, e se são, muitas reflexões, por vezes pertinentes, não conseguem apresentar saídas para os vários impasses vividos no ambiente universitário, cercado de contradições e desafios (SILVA, 2019, p. 2).

Um dos objetivos desta pesquisa é justamente trazer à luz como ocorre a aplicação das metodologias participativas na prática docente, e como a formação docente pode contribuir para o sucesso da adoção das metodologias participativas. Para aplicação das metodologias participativas, é necessário que se modifique o currículo, a forma de avaliar e como utilizar a didática, essa tríade remete à organização do trabalho pedagógico. Essa relação de tarefas no contexto educacional precisa de atenção na sua formulação:

Basta que resumimos aqui as tarefas a que se propõe em relação à educação escolar: a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991 *apud* FREITAS, 1995, p. 27).

O autor expressa que quando se trata de tarefas voltadas para os discentes, algumas medidas são necessárias e podem refletir no processo de ensino-aprendizagem. Por essa questão, a adequação se faz necessária no currículo das disciplinas das universidades quando se pretende utilizar as metodologias participativas. No currículo é onde serão estabelecidas

quais metodologias serão usadas e quais são seus objetivos, o que auxilia a compreensão dos discentes à luz do que será exposto no decorrer do semestre. Reforçamos a importância da oralidade do docente para explicar quais são as metodologias, como serão utilizadas, avaliadas e seus objetivos.

Nesse sentido, o planejamento é parte importante no trabalho do docente, é onde serão tomadas as decisões do que contribuirá para a construção do seu conhecimento e desenvolvimento. Para isso, o docente precisa refletir sobre o que entrará no currículo. O planejamento do trabalho pedagógico favorece a construção desse processo reflexivo e de tomada de decisões no interior da escola, sendo, portanto, uma ação imprescindível para qualificar o trabalho escolar e a atuação dos sujeitos que, cotidianamente, fazem educação sistematizada (SILVA, 2017, p. 29).

Por sua vez, a avaliação entra como uma dimensão que norteará toda a aplicação das metodologias participativas, as avaliações tradicionais não são efetivas quando se resolve modificar as metodologias. A avaliação está presente em todos os momentos da sala de aula, devendo ser sistematizada no plano como orientadora de toda a prática; ela inicia, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico (SILVA, 2017, p. 33). Os modelos de avaliações que podem contribuir para o sucesso na aplicação das metodologias participativas são:

- Avaliação formativa;
- Avaliação somativa;
- Autoavaliação.

A avaliação formativa é baseada em cinco pressupostos: responsabilidade do docente, da turma ou do componente curricular e não de outros profissionais; processo; conquista de aprendizagens; intervenções pedagógicas; e registro (BOAS, 2019, p. 15). Este modelo de avaliação propicia o *feedback* para o docente quando se refere a como os discentes estão no seu processo de ensino-aprendizagem, servindo também de subsídio para os discentes entenderem, também, como está seu processo de ensino-aprendizagem. O *feedback* é o que orienta os estudantes para seus esforços de aprendizagem, possibilitando a autorregulação (DIAS, 2019, p. 109). Já a avaliação somativa pode acontecer a cada metodologia aplicada, tendo como objetivo fornecer *feedback* de forma imediata, tanto para o docente como para os discentes. Com esse suporte, o professor pode avaliar se algum conteúdo precisa ser revisto e os discentes podem avaliar como foi sua preparação para determinada aula ou metodologia.

Já a autoavaliação serve para que o discente seja colocado no processo de avaliação, dado a possibilidade de reflexão de como foi todo o seu processo de ensino-aprendizagem durante o semestre. Esse tipo de avaliação acontece no final de cada semestre e pode ser aferida

por meio de um questionário, onde os discentes irão relatar como se deu todo o seu processo de preparação para as propostas do currículo da disciplina:

A autoavaliação possibilita que os estudantes sejam sistematicamente envolvidos numa diversidade de ações que possam contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, levando-os a terem maior consciência de como o processo de avaliação se realiza e acerca dos processos que são utilizados nas tarefas que lhes são propostas (DIAS, 2019, p. 109).

Como vemos, a avaliação tem papel fundamental quando se deseja aplicar as metodologias participativas no ensino superior ou em outros níveis em que seja possível o discente refletir sobre a sua responsabilidade em se preparar para as atividades que serão desenvolvidas. Assim, “é necessário que o professor esteja atento para avaliar, com precisão, o processo de aquisição, ou não, dos conhecimentos, habilidades e atitudes esperados para o desenvolvimento de suas competências” (MARCONDES et al, 2020, p. 328). Para que tudo isso possa acontecer dentro das instituições, é preciso o envolvimento da alta gestão em todo esse processo de mudança, como o departamento de gestão de talentos⁶ da instituição de ensino superior privada, que deve fornecer toda a estrutura para realizar tais mudanças. Dentro desse departamento, é encontrada a gestão da mudança⁷.

Sobre a instituição incentivar a utilização das metodologias participativas, 23 (vinte e três) docentes receberam incentivos da instituição, dois docentes afirmaram não receber nenhum incentivo e apenas 01 (um) participante da pesquisa diz não ter conhecimento sobre o assunto na instituição em que atua. Nas afirmações dos docentes participantes da pesquisa é possível analisar que as instituições, em sua maioria, estão interessadas em incentivar que os professores utilizem as metodologias participativas em suas aulas. Cada vez mais, as instituições de ensino superior privadas estão colocando as metodologias participativas como uma das ações da prática dos docentes e, com isso, a autonomia dos docentes em escolher as metodologias que eles acham adequada para cada disciplina está sendo deixada de lado.

Desse modo, as pessoas que fazem parte desse departamento, têm a capacidade de proporcionar as mudanças para aplicação das metodologias participativas em conjunto com os docentes, afinal, a participação dos docentes será fundamental nesse planejamento do que será proposto nos currículos. O departamento de gestão de talentos fica com a responsabilidade de

⁶ Departamento responsável pelo gerenciamento das pessoas que compõem as organizações/empresas.

⁷ É responsável por toda e qualquer mudança dentro das organizações, toda e qualquer mudança precisa ser planejada, acompanhada e avaliada.

elaborar como essa mudança acontecerá, como trazer as capacitações para desenvolver seus colaboradores para a execução dessas metodologias. É importante ressaltar que nem toda ou qualquer organização de ensino superior conseguirá realizar essa implementação, pois para isso, é necessário ter profissionais engajados e o apoio organizacional aos docentes.

As mudanças que acontecem no ambiente externo das organizações de ensino refletirão diretamente nas estratégias que serão executadas dentro das empresas de ensino, como mudanças nas políticas públicas de ensino, propostas de inovação e outros. Por essas e outras questões, é necessário que os departamentos trabalhem de forma conjunta com o objetivo de desenvolver os discentes para sua prática laboral e pessoal, mas não somente no contexto mercadológico. Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a instituição em que ele (a) atua oferece curso ou palestras sobre as metodologias participativas, as respostas foram:

- 12 (doze) docentes afirmam que a instituição onde atuam oferece cursos e palestras sobre metodologias participativas;
- 11 (Onze) docentes responderam que a instituição não oferece curso ou palestra sobre as metodologias participativas;
- 03 (três) docentes não têm conhecimento sobre o assunto dentro da instituição em que atuam.

Com o relato dos professores, notamos que não são todas as instituições que dão a oportunidade de formação continuada aos seus colaboradores, o que gera forte impacto nas aulas e conseqüentemente na formação dos discentes.

5.2 PRÁTICA DOCENTE

As práticas docentes são tudo aquilo que envolve o que o docente faz dentro e fora das instituições de ensino, com o propósito de realizar a aprendizagem dos seus discentes e todo o planejamento das aulas, as metodologias que serão utilizadas em sala de aula. Para alguns autores as práticas pedagógicas são denominadas, competência pedagógica, prática pedagógica, mas nesta pesquisa utilizaremos o termo prática docente.

Desse modo, o movimento em torno das práticas docentes no nível superior vem sendo construído a partir da década de 1990, com o apoio de algumas instituições internacionais com o objetivo de transformar as competências dentro destas instituições:

Desde a década de 1990, algumas instituições internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a União Europeia e a organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentam algumas tendências nas propostas de Ensino Superior para a construção e o desenvolvimento de

competências que afetaram diretamente o currículo das instituições de ensino superior no mundo inteiro (SOUTO, 2011, p. 41).

As práticas docentes neste período eram meramente a transmissão de conteúdo, algo que sabemos não ser muito produtivo para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes: “até o ano de 2002, as propostas curriculares de ensino superior no Brasil eram pautadas basicamente em conceitos e procedimentos e a aprendizagem ocorria sob a forma de simples absorção” (IBID, 2011, p. 41).

Hoje em dia, esse formato de ministrar as aulas tem mudado bastante, é possível observar o quanto as práticas dos docentes têm sido modificadas, mas ainda há docentes que ministram suas disciplinas no formato de mera transmissão de conteúdo, de modo que são necessárias as aulas expositivas, pois há muitas disciplinas que contêm uma grande carga teórico, sem minimizar a importância dessas aulas, mas que elas possam ser ministradas de uma forma que o discente participe das aulas como uma forma de construir a base teórica que ele precisa entender ao longo do semestre.

Nesse sentido, com o avanço tecnológico, as aulas expositivas estão recebendo um novo formato, isso faz com que os docentes necessitem realizar a formação continuada ou até mesmo realizar pesquisa sobre novas metodologias e/ou ferramentas que possam facilitar o aprendizado dos discentes. A UNESCO criou um documento chamado “*ICT Competency Standarts for Teacher*” em Português “Padrões de Competência em Tecnologias da Informação e Comunicação para Professores”. Este documento traz alguns objetivos:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores (UNESCO, 2009, p. 5).

Com esses objetivos estabelecidos pela UNESCO, fica claro que é necessário haver formação continuada, como uma forma de garantir a utilização das tecnologias e ferramentas que contribuam para o desenvolvimento dos discentes e facilite as práticas docentes. Assim,

como as instituições ficam responsáveis por ter estrutura para que esse engajamento seja efetivo para ambas as partes:

De forma geral, o Projeto de Padrões de Competência em TIC para Professores pretende melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar. Também se concentra no uso que os professores fazem das habilidades e dos recursos em TIC para melhorar o ensino, colaborar com os colegas e, provavelmente, se tornarem líderes de inovação em suas instituições. O objetivo geral do projeto não se restringe apenas a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de mais qualidade, que possa dar prosseguimento ao desenvolvimento econômico e social do seu país (IBID, 2009, p. 5).

Infelizmente, não são todas as instituições que estão preparadas ou tenham o suporte estrutural para realizar essa continuação da formação dos docentes. Há uma dificuldade de entendimento das altas gestões para a importância da formação continuada dos docentes do ensino superior, ou até mesmo a garantia da autonomia dos docentes utilizarem novas metodologias em sua prática. A inovação nas metodologias adotadas na prática dos docentes não precisa ser necessariamente com a utilização de tecnologias super avançadas ou ferramentas de ensino, mas que os docentes possam exercitar a reflexão sobre o que é mais viável para o desenvolvimento das aprendizagens:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2015, p. 605).

Há uma necessidade de exercer a prática docente de nível superior nesse aspecto pedagógico. Para Masseto (2003), há aspectos que merecem ser desenvolvidos pelos professores de nível superior, são eles: o processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor de currículo, ter uma relação professor aluno e aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem e o domínio da tecnologia educacional.

No processo de ensino-aprendizagem dos discentes, é necessário desenvolver não somente conteúdos que são indispensáveis para a formação, mas buscar desenvolver nesses discentes as *soft skills* (Habilidades socioemocionais ou competências socioemocionais) além das *hard skills* (Habilidades técnicas), o que implica esse desenvolvimento nos discentes, pode ser a própria formação do docente que não perpassou por esse processo de desenvolver suas

próprias habilidades socioemocionais. Assim, ao término da observação participante foi realizada conversas sobre a aula ministrada:

Docente 1: Buscava desenvolver habilidades socioemocionais em seus discentes por meio de palavras de estímulos e encorajamento;

Docente 2: Não sabia como lidar com a turma, com os questionamentos dos discentes esse docente se sentia inseguro para responder os questionamentos e muitas vezes após o término da aula não sabia como lidar com as emoções que sentia naquele momento;

Docente 3: Se sente frustrado com a falta de participação dos discentes durante a aula e por muitas vezes se sente desmotivado para ministrar suas aulas;

Neste sentido, como se pode desenvolver tais habilidades nos discente se nem mesmo o próprio docente consegue lidar com suas emoções:

Em geral, nos preocupamos com que nossos alunos aprendam conhecimentos, informações, se desenvolvam intelectualmente, pouco nos importando com o desenvolvimento de suas habilidades humanas e profissionais e de seus valores de profissionais e cidadãos comprometidos com os problemas e a evolução de sua sociedade (MASSETO, 2003, p. 28).

Para que a formação dos discentes seja considerada como uma formação completa, cabe ao docente inserir em sua prática docente, o desenvolvimento das *Softs skills* (Habilidades socioemocionais) no seu currículo e buscar o próprio desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Assim, “como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes?” (IBID, 2003, p. 28). O autor deixa uma grande pergunta que nos faz refletir sobre qual prática o docente está praticando para a formação dos discentes.

Nesse contexto, no âmbito do currículo das disciplinas dos cursos de ensino superior, por vezes, os docentes são contratados para ministrar determinada aula e não participa do processo de construção do currículo de suas disciplinas, ou são escolhidos pelas instituições privadas para ministrar disciplinas que não tenham muito domínio:

Docente 1: Já ministrou disciplina que não dominava e nunca participou da construção do currículo de suas disciplinas;

Docente 2: Também já ministrou disciplina que não dominava e não participou da construção do currículo de suas disciplinas;

Docente 3: Já participou da construção do currículo do curso em que atua, mas também teve que ministrar disciplinas que não dominava totalmente.

Como podemos notar na fala dos docentes, a construção do currículo de um curso em qualquer nível de ensino precisa abranger aprendizagens variadas:

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, elaboração e organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, quanto à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas (IBID, 2003, p. 28).

Com a observação participante, se buscou evidenciar como as aulas se integrava ao currículo do curso:

Docente 1: Utiliza em suas aulas metodologias que fortalece o desenvolvimento dos discentes de forma crítica, o processo de ensino-aprendizagem por meio da participação dos discentes.

Docente 2: Incentiva a participação e discussão dos discentes após a exposição teórica.

Docente 3: Estimula e motiva os discentes a participar da aula sobre o conteúdo ministrado.

Os docentes que foram observados, buscavam sempre envolver os discentes nas discussões sobre os temas trabalhados, mas com o advento da pandemia do Covid-19 e as aulas estarem sendo ministradas no formato remoto, a participação era relativamente baixa. Assim, os docentes 01 e 03 precisavam incentivar bastante a participação, já o docente nº 2 não tinha problemas nas participações dos discentes, eles sempre contribuía bastante nas aulas. A participação dos discentes nas aulas tem a ver com a relação que é desenvolvida entre professor-aluno e entre aluno-aluno:

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo de seus aprendizes poderem aprender no decorrer dos próximos encontros ou aulas que tiverem (IBID, 2003, p. 29).

Com a observação participante pode se analisar a interação entre os professores – alunos e entre aluno – aluno:

Docente 1: Tem uma excelente interação com os seus alunos;

Docente 2: Tem uma excelente interação com os seus alunos;

Docente 3: Como a participação dos seus alunos eram esporádicas, essa interação não era constante.

A interação entre aluno – aluno era estimulada por todos os docentes participantes da pesquisa, por meio de pesquisa em grupo, elaboração e apresentações de seminários: “um docente que seja um motivador para o aluno realizar as pesquisas e os relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno – professor e aluno – aluno” (IBID, 2003, p. 30).

Com todo o contexto que os professores estão tendo que lidar no período de pandemia da Covid-19, é possível que tenha afetado essa interação, há muitos meses, as aulas no ensino superior estão sendo no formato síncrono, o que pode ser um dos motivos para haver pouca interação. Ministrando aula por meio de uma tela e a utilização de sistemas para realizar as aulas foi um grande desafio para muitos docentes, pois a adaptação aconteceu de forma repentina.

Desse modo, com o avanço da tecnologia e o surgimento da necessidade do isolamento social, foi preciso que os docentes se adaptassem urgentemente a dominar tecnologias educacionais em todo o nosso país:

Se houve tempos em que se pensou que a tecnologia resolveria todos os problemas da educação, e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia, dizendo-se ser suficiente o professor dominar um conteúdo e transmiti-lo aos alunos, hoje nos encontramos em uma situação que defende a necessidade de sermos eficientes e eficazes no processo de aprendizagem: queremos que nossos objetivos sejam atingidos de forma mais completa e adequada possível, e para isso não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente (IBID, 2003, p. 30).

A fala contemporânea do autor reforça a necessidade de os docentes conseguirem utilizar ferramentas e/ou sistemas que possam facilitar o seu trabalho e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. E no isolamento social, essa necessidade ficou mais evidente. Os docentes participantes utilizam em suas aulas sistemas que possibilitam ministrar aulas de casa:

Docente 1: Utiliza sistemas e faz uso de tecnologias educacionais em suas aulas.

Docente 2: Utiliza sistemas e faz uso de tecnologias educacionais em suas aulas.

Docente 3: Utiliza sistemas e faz uso de tecnologias educacionais em suas aulas.

Para além de dominar tecnologias educacionais, os docentes precisam estudar e planejar o que será executado nas aulas e como será avaliação das atividades propostas. Assim,

na prática docente, seja pela cultura escolar, seja pelas experiências pessoais, seja pela tradição dos cursos universitários, a avaliação traz consigo a ideia de nota, de poder, de aprovação ou reprovação, de autoridade, de classificação de alunos para os mais diversos fins (IBID, 2003, p. 148).

Quando se aplica metodologias participativas durante as aulas, a avaliação dos discentes precisa ser realizada, mas no formato de *feedback*, o que pode oportunizar um novo planejamento sobre o que não foi aprendido, respeitando o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Na observação participante:

Docente 1: Não realizou avaliação da metodologia que foi aplicada na aula.

Docente 2: Não realizou avaliação da metodologia que foi aplicada na aula. Deixou o feedback para a próxima aula.

Docente 3: Não realizou avaliação nas aulas observadas.

Os discentes realizaram as atividades propostas, mas não receberam o retorno sobre o processo de *feedback* e/ou avaliação em grupo ou individual no momento da adoção da metodologia. Isso pode causar desmotivação no processo de ensino-aprendizagem e consequentemente da disciplina:

Esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem. E esta é a primeira diferença em nossa prática: não estamos acostumados a ver a avaliação como incentivo à aprendizagem e sim como identificadora de resultados obtidos (IBID, 2003, p. 149).

A avaliação e/ou *feedback* fazem parte da prática dos docentes, de forma que essas avaliações precisam estar no plano dos docentes e ser flexível, pois cada aluno tem seu processo de maturação em relação aos conteúdos e metodologias aplicadas. O planejamento das aulas

assim como tudo que será ministrado nas salas precisa ser elaborado. Sobre o planejamento das aulas e as metodologias aplicadas pelos docentes observados:

Docente 1: O docente realizou o planejamento do foi ministrado e a metodologia adotada.

Docente 2: O docente realizou o planejamento do foi ministrado e a metodologia adotada.

Docente 3: O docente realizou o planejamento do foi ministrado e a metodologia adotada.

O planejamento dos conteúdos e metodologias que serão aplicadas no decorrer do semestre, é parte da prática docente e a escolha de leitura de livros e/ou artigos. Todos os docentes utilizam artigos e/ou livros em suas aulas, todo o material foi disponibilizado na plataforma utilizada pelos discentes e docentes. As metodologias de ensino que são escolhidas pelos docentes para fazerem parte de suas práticas em sala de aula, são como componentes que fortalece os processos de ensino-aprendizagem dos discentes. Em relação às metodologias utilizadas em sala de aula pelos docentes observados:

Docente 1: Usou a metodologia de criação de questões pelos discentes, ele formou grupos e pediu que fosse elaborado questões com os textos utilizados em sala de aula.

Docente 2: Usou a metodologia fílmica; Leitura de textos e discussão entre os discentes com a mediação do docente.

Docente 3: Usou a metodologia de elaboração e apresentação de seminários; Práticas de campo com os discentes respeitando todos os protocolos de segurança em meio a pandemia do Covid – 19. Elaboração de mapas mentais;

Nas metodologias aplicadas pelos docentes, é notório a busca por um saber sistematizado nos discentes, eles buscam planejar, integrar conteúdos e aplicar metodologias para construção do conhecimento dos discentes. Assim,

trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2013, p. 12).

Na prática docente, há critérios que são necessários para um bom andamento do profissionalismo na carreira da docência, como o domínio do conteúdo a ser ministrado,

pesquisa, criatividade, curiosidade para buscar o novo, domínio de tecnologias educacionais, saberes pedagógicos, conhecer metodologias variadas, inteligência emocional, experiência e reflexão sobre sua prática de forma crítica:

Para construir o conceito de trabalho docente, enquanto atividade historicamente construída, partimos de alguns pressupostos: o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, coso, o capitalista; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (PIMENTA, 2012, p. 43).

Entende-se que a prática dos docentes tem relação direta com os critérios citados acima, e tem forte impacto no que é realizado e planejado para ser ministrado em sala de aula. Há alguns aspectos que podem ser melhorados na prática dos docentes observados, como saber ter controle emocional para lidar com as demandas que chegam dos discentes; saber utilizar outras metodologias participativas que realmente engajem os discentes nas atividades propostas e, assim, possam fortalecer o diálogo professor-aluno e/ou aluno-aluno, pois há docente que não interagem com seus alunos, talvez pelo fato das aulas síncronos não se possa obrigar os participantes ligarem suas câmeras. Mais uma vez, reforçamos a ideia da utilização das metodologias participativas no sentido de colocar o aluno no centro do seu processo de ensino-aprendizagem e não como metodologias salvadoras da pátria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de conhecer a formação, as metodologias e as práticas dos docentes do ensino superior, com o propósito de conhecer as metodologias participativas que fazem parte da prática desses docentes, e como a formação dos bacharéis tem impacto na adoção dessas metodologias.

Como objetivo geral de buscamos pesquisar como os professores bacharéis, no contexto do ensino superior, utilizam metodologias participativas em sua prática docente e na observação, constatamos que há uma aplicação de metodologias participativas ainda de forma tímida, pois os docentes aplicaram metodologias que já são utilizadas há muito tempo. Por essa razão, é necessário que haja uma inovação, no sentido de trazer outras metodologias que possam engajar mais os discentes nesse processo, dois dos docentes que foram observados utilizaram metodologias mais atualizadas e um outro docente pelo fato do contexto remoto não busca metodologias mais atuais.

Desse modo, se buscou identificar quem são os professores bacharéis e em que área eles são formados, de forma que há uma variação na formação deles, pois, em sua maioria, são bacharéis. Contudo, existe uma parcela de docente com formação em licenciaturas, o que pode ajudar na prática desses docentes, por terem formação em cursos que proporcione um conhecimento pedagógico.

Na pesquisa identificamos a concepção dos docentes sobre a importância da adoção das metodologias participativas na prática docente e todos os participantes, inclusive, os da observação, alegam ser de suma importância a utilização dessas metodologias, mas que o planejamento e a busca por conhecimento sobre quais metodologias utilizar requer um tempo e que muitos deles não têm por trabalharem muito, ministrar mais de uma disciplina. Assim, se os docentes fossem de dedicação exclusiva da instituição, essa questão de tempo, poderia ser resolvida.

Nesse sentido, ainda foi analisado como os professores bacharéis utilizam as metodologias participativas em sua prática docente e, ao realizar essa etapa da pesquisa, ficou claro que um dos docentes trabalha como se estivesse atuando em um monólogo, pois na sua atuação como docente, na hora da aula, quase nenhum discente participava das suas aulas, só depois de muita insistência por parte do professor, era que um ou outro ligava o microfone e participava. Mas essa falta de participação pode se dá pelo fato de estarmos no contexto de aula síncrona, na sala de aula presencial pode acontecer de forma diferente, já que o docente está em

contato direto com os discentes, o que pode fazer com que eles participem das aulas e das aplicações das metodologias.

Nesse contexto, a prática docente requer reflexão crítica sobre o que está sendo adotado na sala de aula, é preciso que os professores façam essa análise realmente crítica para mudar metodologias, condução das aulas e conteúdos. Não podemos esquecer das tecnologias educacionais que chegou com bastante força em meio a pandemia e a forma como ministrar aulas em todos os níveis educacionais. Ao observar a prática dos professores participantes, foi possível verificar que a pandemia afetou a condução de algumas aulas no formato síncrono, muitas câmeras desligadas, algumas vezes, pouca ou quase nenhuma, participação dos alunos nas aulas de um dos docentes. É preciso ainda que os docentes tenham em mente que as mudanças ocorrerão durante sua vida como professor, a tecnologia avança a cada dia e é preciso conhecer o que te de novo no mercado. Essa busca pelo conhecimento de novidades tecnológicas, ferramentas e sistemas educacionais pode tornar a prática docente mais fácil e efetiva no dia a dia. Assim, para a prática docente acontecer de uma forma mais leve e conhecer novas tecnologias e metodologias participativas, o docente precisa realizar pesquisas e buscar por novas metodologias que possam ser utilizadas nas suas aulas. Para isso o docente precisa estar antenado no que acontece ao seu redor e que pode ser levado para os seus discentes.

Nesta pesquisa, observamos que os docentes sabem manusear as ferramentas para ensino remoto e buscam inovar suas aulas neste contexto complexo de ensino através de uma tela. Já algumas das metodologias utilizadas pelos docentes em suas aulas atendem às necessidades dos alunos, mas seria interessante conhecer outras metodologias que possam ser utilizadas nas aulas. Para isso acontecer, é preciso realizar uma pesquisa em relação a quais metodologias podem ser utilizadas de acordo com cada disciplinas dos docentes participantes da pesquisa.

Na observação participante, os professores observados, por falta de tempo, deixaram a realização da avaliação para depois da aplicação das metodologias que foram aplicadas nas aulas. Essa avaliação garante aos docentes a oportunidade de saber em quais pontos os discentes precisam melhorar e propiciar o *feedback* aos alunos, isso facilitará o entendimento de ambos em que pode melhorar e conseqüentemente melhorar a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. A devolutiva no formato de *feedback* pode ocorrer ao final da adoção da metodologia usada pelos docentes, o que facilitará o que precisa melhorar na metodologia para o docente e que precisa ser reforçado nos conteúdos para um melhor entendimento da disciplina.

No início da pesquisa, a metodologia era realizar a observação participante de forma presencial, mas com a chegada da pandemia do *Covid – 19*, a metodologia teve que ser adaptada para o contexto do ensino remoto, as aulas foram observadas de forma síncrona e a disponibilidade dos professores participantes fundamental para o bom andamento da pesquisa.

Como podemos notar, a pesquisa contribuiu para o entendimento de que mesmo os docentes bacharéis aplicando metodologias participativas em sua prática docente, há aspectos que precisam melhorar, como a busca por outras metodologias, pesquisar as tecnologias educacionais, ferramentas que possam facilitar a adoção das metodologias em sala de aula e claro, quando for conveniente. Mas o mais importante para os professores bacharéis é a formação continuada, mais especificamente, formação pedagógica.

O uso das metodologias participativas tem seus objetivos claros, a sua utilização é para colocar os discentes no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, e o docente entra como um mediador de todo o processo da aplicação da metodologia. Na prática docente em sala de aula, tem que haver métodos de ensino, e isso faz parte da prática de todos os docentes em todos os níveis educacionais. Assim, nesta pesquisa, as metodologias estiveram em evidência por ser o objeto de estudo e não como uma fórmula para o sucesso de todas as aulas, as metodologias participativas tem sua importância e seus objetivos muito bem estabelecidos.

Como estudos futuros sobre os temas trabalhados nesta pesquisa, esperamos que essa pesquisa possa ser utilizada como base para mais estudos e fortaleça mais ainda a discussão sobre a formação dos docentes do ensino superior, metodologias participativas e práticas docente.

REFERÊNCIAS

- AGRA, N. G. **Trabalho docente no ensino superior privado em Campina Grande/PB: controle, resistência e formação de consentimento**. 2015. 334 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/145/1/NADINE%20GUALBERTO%20AGRA%20-%20TESE%20PPGCS%202015..pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- ALMEIDA, A. C. F.; SILVA, K. L. G.; SILVA, F. S.; BRAGA, C. B.; LOPES, L. F. O. Prática inovadoras em sala: um estudo no ensino superior. In: COSTA, G. M. C. (Org.). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020, p. 49-62.
- AMORIM, J. L. **Formação cultural docente no ensino superior**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/ppgewp/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-JAMIRA-LOPES-DE-AMORIM.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, A. **Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_ARAÚJO_Adriana.pdf Acesso em: 19 abr. 2020.
- ARAÚJO, J. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, I. **Metodologias participativas e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017, p. 17-54.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2001.
- BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/publico/MARIA_CAMILA_BEDIN_rev.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.
- BEISIEGEL, C. de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. **O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. cap. 8, p. 381-416, v. 4.
- BIZARRO, A. M. S. **O significado da didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de Ensino Superior**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4665/1/arquivo5736_1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.
- BOAS, V. B. Esmiuçando a avaliação formativa. In: BOAS, B. M. F. V. **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019, p. 13-22.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>.

CABRERA, B.; JAÉN, M. J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 190-214, 1991.

CAPRINI, A. B. A. **A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas**. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9809/1/Aldieris%20Braz%20Amorim%20Caprini.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CARDOSO, A. L. **Formação docente e ensino superior a distância: transição paradigmática e os impactos e contribuições das tecnologias de informação e comunicação**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1148/1/Ana%20Lucia%20Cardoso.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CAVALCANTE, R. C. **Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em letras de uma instituição pública de ensino superior do sul do Brasil**. 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/185998/001080729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CHAVES, L. F. M. **Discurso e prática pedagógica: discussão e encaminhamentos**. 2014. Tese – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2353/1/Luci%20Fumiko%20Matsu%20Chaves.pdf> Acessado em 19 mar. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTINHO, R. L. **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Espírito do Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10618/1/tese_12610_Rosalba%20Lima%20Coutinho.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

COSTA, C. M. A. **Análise das práticas docente e discentes em uma disciplina do ensino superior em saúde no contexto da usabilidade das ferramentas colaborativas do ambiente virtual de aprendizagem moodle**. 2015 – Dissertação – Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19875/1/2015_C%e3%a1ssioMuriloAlvesCosta.pdf f. Acessado em 19 mar. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, S. P. S. C. Sobre o conceito de profissões, profissionalização e profissionalidade e suas inter-relações. In: **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba, Appris, 2017.

CUNHA, K. S. A. **formação continuada Stricto Sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais**. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4214/2/KSC.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CURVELO, R. E. **Representações sociais: rupturas e protagonismos nas práticas docentes do ensino superior**. – Araraquara: [s.l.], 2011 139 f : il. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90271/rodrigues_ec_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 19 mar. 2021.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, E. T. G. Metodologias ativas e avaliação formativa. In: BOAS, B. M. F. V. **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019, p. 105-112.

DOURADO, Y. P. **A sociologia da educação na constituição da formação docente em diferentes instituições de ensino superior**. 2009. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/4570/1/IZABEL_SOARES_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, Liber livro Editora, 2008.

FERREIRA, G. S. M. **Formação, saberes e práticas pedagógicas no ensino superior de enfermagem**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://uece.br/cmepes/index.php/docmandownloads/doc_download/2136-glaucirene-siebra-moura-ferreira Acesso em: 19 abr. 2020.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estados da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FILHO, M. G. **Avaliação da formação e da prática docente em instituições de ensino superior**. 2014. Dissertação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10051/1/2014_dis_mgfilho.pdf. Acessado em 19 mar. 2021.

FRANCO, M. V. A.; DANTAS, O. M. A. N. A. O processo formativo do docente universitário sob a tutela da LDB n. 9394/96. In: DANTAS. O. M. A. N. A. **Profissão docente formação, saberes e práticas**. Jundiaí [SP]: Paco editora, 2019.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP; Papyrus, 1995.

GAETA, M. C. D. **Formação docente para o ensino superior: uma inovação em cursos de Latu Sensu**. 2007. 213 f. Tese (Doutor em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10006/1/Maria%20Cecilia%20Damas%20Gaeta.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

GONÇALVES FILHO, M. **Avaliação da formação e da prática docente em instituição de ensino superior**. 2014. 63 f. Dissertação (Mestre em Política Pública e Gestão do Ensino Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/10051/1/2014_dis_mgfilho.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

GUIMARÃES, L. B. **A formação continuada de professores do Ensino Superior para a atuação docente online: desafios e possibilidades**. 2009. 227 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92377/guimaraes_lb_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2020.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

KHALIL, R. F. **O uso da tecnologia de simulação na prática docente do ensino superior** – Dissertação – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação. Santos, 2013. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1181/2/Renato%20F.%20Khaliil.pdf>. Acessado em 19 mar. 2021.

LARROSA, J. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B de.; DUTRA, R. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. Fabiana - 3. ed. - 2013. Editora Gran Cursos - Brasília: Gran Cursos Editora. P. 186.

LOURENÇO, M. K. S. **Professores de educação física atuantes no ensino superior: um estudo sobre formação e saberes docentes**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/ppgwp/wp-content/uploads/sites/29/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MILENA-KARINE-DE-SOUSA-LOUREN%C3%87O.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

MACHADO, L. C. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de licenciatura em história e pedagogia**. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13618/1/T%20liliane.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**. Contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARCONDES, F. K.; CARDOSO, L. T.; AZEVEDO, M. A. R. Estratégias ativas de ensino e avaliações formativas no ensino superior. In: COSTA, G. M. C. (Org.). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020, p. 325-338.

MARTINEZ, R. S. **Ações Organizacionais e Formação Continuada Para Ação Docente no Ensino Superior**. 2019. 98 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183161/martinez_rs_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2020.

MASETTO, M. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, Marcos. **Inovação no ensino superior**. São Paulo, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, E. F. L. de. **Laboratório no ensino superior e a formação docente: uma reflexão a partir da química de coordenação**. 2018. 110f. Dissertação (Mestre em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7577>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MENEZES, E. T. **Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP**. 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-05112018-160821/publico/EBENEZER_TAKUNO_DE_MENEZES_rev.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

MORAES, E. S. **A formação e a prática docente no ensino superior: um estudo de caso de medicina da Universidade Estadual**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=60414>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MOREIRA, E. C. **Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física**. 2007. 421 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275229> Acesso em: 19 abr. 2020.

NASCIMENTO, J. C. P. **Formação pedagógica de docentes em programas de pós-graduação “Strictu Sensu”**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1962/1/Julia%20de%20Cassia%20Pereira%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

NAVARRO, A. R. **Interações na prática de docentes do ensino superior: percepções dos formadores sobre os saberes docentes**. 2008. Dissertação – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/141/1/Antonio%20Navarro.pdf>. Acessado em 19 mar. 2021.

NETO, L. T. R. **Práticas docentes em cursos de graduação da área da saúde em uma instituição de ensino superior**. 2017 – Dissertação – Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87787>. Acessado em 19 mar 2021.

NUNES, Z. B. **Ensino Superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestre em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-30112011-092334/publico/ZigmarBorgesNunes.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PALUDO, C. A. **A prática pedagógica docente do Ensino Superior: desafios na formação do contador na contemporaneidade empresarial**. 2001. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81912/177621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

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

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Parte I: Professor: formação, identidade e trabalho docente, pp. 15-69.

PORTA, M. L. Direito administrativo e metodologia ativa. **ANAIS DO FÓRUM METODOLOGIAS ATIVAS**, São Paulo, p. 31, 2015. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/anais_forum_metodologias_ativas_2015.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

PRIMON, C. S. F. **Fatores que influenciam a formação do docente para o ensino superior em Química**. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012015-143157/publico/CATIA_SUELI_FERNANDES_PRIMON_rev.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

RECHE, B. D. **A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado**. 2015. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_RECHE_Bruna.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

REIS, M X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: **Ministério da Educação; Conselho Científico para a Avaliação de Professores**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I.; MANTOVANI, M. F. **Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem**. 2007, Artigo. Revista Reflexão. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/HJg9GCcccPw8knZpy7pY7mS/?format=pdf&lang=pt>. Acessado 19 mar 2021.

ROZA, J. P. da. **A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo**. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116842.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ROZA, M. P. da. **Processos de aprendizagem e auto(trans)formação docente em ambiente digital imersivo (ADI): convergência e novas coreografias no ensino superior**. 2018. 145 f. Tese – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16254/TES_PPGEDUCACAO_2018_ROZA_MARCELO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2020.

RUBIA, M. A. **Prática docente no ensino superior: as possibilidades do vídeo como recurso didático-pedagógico**. 2017 – Dissertação – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/4861/1/Marcos%20de%20Almeida%20Rubia.pdf>. Acessado em 19 mar 2021.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES. Universidade de São Paulo, 2007. 32 págs. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>

SÁNCHEZ G. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Campinas, 2006. Disponível em: www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/livrogamboa.doc Acesso em: 20 de dez. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos dos problemas no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio De Janeiro, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: BOAS, B. M. F. V. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 25-38.

SILVA, K. C. **A atuação docente em cursos superiores de computação e informática a distância: formação docente e estratégias de ensino online**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3923/1/arquivo58_1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SILVA, F. T. **Currículo e docência de bacharéis na educação superior privada: desafios da prática pedagógica**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2189-2204, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10866/8729>. Acesso em: 3 out. 2020.

SILVEIRA, J. A. **Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no ensino superior da cidade (1960-1969)**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1648/1/Josiane%20Alves%20da%20Silveira_Dissertacao.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SIMÕES, R. M. **O ensino de inglês em curso superior de hotelaria: um estudo sobre práticas docentes**. 2010. Dissertação – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2058/1/Renata%20Mendes%20Simoes.pdf>. Acessado em 19 mar. 2021.

SOARES, M. **De professora à pesquisadora: a formação da identidade docente no ensino superior**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_78a536ea24df32bcc3a640941e8a1e67. Acesso em: 19 abr. 2020.

SOUSA, G. B. de. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13058/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Gabrielle%20Sousa.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SOUZA, J. C de. **A formação continuada dos professores do ensino superior na modalidade EaD/UFPB: um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes**. 2017. 158 f. Tese (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/24638/3/DISSERTA%
c3%87%c3%83O%20Iociano%20Coelho%20de%20Souza.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/24638/3/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Iociano%20Coelho%20de%20Souza.pdf). Acesso em: 19 abr. 2020.

STUMPENHORST, J. **A revolução do professor: práticas pedagógicas para uma nova geração de alunos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SURIANI, R. M. **Formação de docentes para o ensino superior: docência profissional na sociedade contemporânea**. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22967>. Acesso em: 19 abr. 2021.

TOZETTO, J. M. **Formação docente, prática pedagógica, tecnologias da informação e comunicação: rupturas e transformações no ensino superior**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifca Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2008-06-04T172503Z-861/Publico/Joseli%20Monteiro%20Tozetto.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Docência na educação superior e suas articulações com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas**. EdUECE, livro 2, p. 305-316, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4451934/mod_resource/content/1/Veiga,%20IPA%20PBL.pdf Acesso em: 29 set. 2020.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, J. F.; ANDRADE R. N. M. C.; DANTAS, O. M. A. N. A. A aula universitária como projeto colaborativo no contexto de mudanças no mundo do trabalho: organização, princípios, dimensões e possibilidades. In: DANTAS. O. M. A. N. A. **Profissão docente formação, saberes e práticas**. Jundiaí [SP]: Paco editora, 2019.

WÜLF, C. Imaginação e mimesis. In. Homo Pictor: **imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. São Paulo: Hedra, 2013.

YOUNG, R. S. **Inserção das Interfaces Digitais Interativas (IDI) no ensino presencial superior: práticas educativas e formação docente no curso de pedagogia da UERN**. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13028/1/2014_tese_rsyoun.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

ZAMBELO, E. A. **O Uso de jogos de empresas no ensino superior: um estudo sobre a prática docente**. Dissertação – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia, Bauru, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93021/zambelo_ea_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 19 mar. 2021.

APÊNDICE

Apêndice A – Grelha de pré-observação

Nome do professor: _____ Data: ___/___/_____ Curso: _____ Disciplina: _____ Semestre: _____
--

Grelha de pré – observação

Essa etapa é a pré-observação onde será explicado como ocorrerá o processo de observação durante as aulas. Discutir com o docente participante da pesquisa:	Marque com uma  O que foi aceito.
<input checked="" type="checkbox"/> O docente deve explicar ao pesquisador quais são os objetivos da aula.	
<input checked="" type="checkbox"/> Expor as estratégias elaboradas para atingir os objetivos da aula.	
<input checked="" type="checkbox"/> Como será a avaliação dos discentes para o alcance dos objetivos da aula.	
<input checked="" type="checkbox"/> Você concorda que as observações das suas aulas terão uma duração de duas semanas.	
<input checked="" type="checkbox"/> Você gostaria de receber um Feedback após o término das observações.	
<input checked="" type="checkbox"/> Você está ciente de que a pesquisadora estará presente nas suas aulas para observar e tomar nota a respeito das metodologias utilizadas em aula.	
<input checked="" type="checkbox"/> Sua identidade será mantida em sigilo.	
Rubrica do observador: _____ Rubrica do docente: _____ Identificação do docente: _____	

FONTE: Adaptado de Reis (2010).

Apêndice B – Grelha de observação

Identificação do professor: _____		
Nº de alunos: _____	Data: ___/___/_____	
Curso: _____	Disciplina: _____	Semestre: _____

Grelha de observação

Dimensões que foram observadas:	Descrição da observação:
1 Planejamento e preparação das aulas.	
2 Metodologias aplicadas nas aulas.	
3 Interação professor-aluno.	
4 Avaliação aplicada para as atividades propostas.	
5 Como a aula se integra ao currículo do curso.	
6 Quais recursos foram utilizados pelo docente.	
7 Os alunos foram envolvidos na sua própria avaliação.	
8 <i>Feedback</i> dos discente sobre a metodologia utilizada.	
9 Os recursos utilizados foram adequados de acordo com as competências dos discentes.	
10 Utiliza textos durante a aula.	
11 Estimula e encoraja a participação dos discentes.	
Rubrica do observador: _____ Tempo de observação: _____	

FONTE: Adaptado de Reis (2010).

Apêndice C – Questionário

Questionário para coleta de dados da pesquisa: a formação docente para aplicação de metodologias participativas no ensino superior.

Prezados (as) docentes, o presente questionário é parte da coleta dos dados para a dissertação vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e tem como objetivo geral analisar a influência da formação docente para o uso de metodologias participativas. Não é necessário se identificar. Os dados serão mantidos em sigilo e tratados de maneira agrupada. Pedimos que responda com a atenção às questões, evitando deixar itens em branco. Agradecemos desde já a sua contribuição!

OBS: Considere o termo metodologia participativa equivalente a metodologia ativa.

Mestranda Mayrla Pereira Sena Cordeiro

Profª Drª Liliane Campos Machado

1 - Você trabalha em Instituição:

- () Pública;
- () Privada;
- () Ambas instituições.

2 - Quanto tempo, em anos, você possui de atuação como docente no ensino superior?

3 - Qual sua faixa etária?

- () Entre 20 e 25 anos.
- () Entre 26 e 30 anos.
- () Entre 31 e 35 anos.
- () Entre 36 e 40 anos.
- () Entre 41 e 45 anos.
- () Acima de 50 anos.

4 – Gênero:

- () Feminino;

Masculino;

Prefiro não dizer.

5 - Qual sua formação na graduação? Relacione todas, em caso de mais de uma formação.

6 - Qual sua maior titulação?

Graduação;

Especialização;

Pós graduação – Mestrado;

Pós graduação – Doutorado;

Pós doutorado.

7 - Você conhece as metodologias participativas/ativas?

Sim;

Não.

8 - Você já participou de alguma capacitação em metodologias participativas/ativas?

Sim;

Não.

9 - Você já aplicou alguma metodologia participativa/ativa?

Sim;

Não.

10 - Se sua resposta foi sim para a pergunta anterior, explique brevemente qual (is) metodologia (s) você aplicou.

11 - A (s) instituição (ões) em que você atua, incentiva (m) a utilização de metodologias participativas/ativa?

Sim;

Não;

Não tenho conhecimento.

12 - A (s) instituição (ões) em que você atua oferece (m) capacitação em metodologias participativas/ativa?

() Sim;

() Não;

() Não tenho conhecimento.

13 - Se sua resposta foi não para a pergunta anterior, você gostaria que a instituição oferecesse capacitação sobre metodologias participativas/ativa?

() Sim;

() Não.

14 - Qual sua opinião sobre o uso das metodologias participativas/ativa no ensino superior?

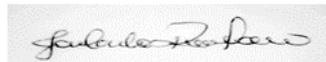
FONTE: Elaborado pela autora (2020).

Apêndice – D

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO

Eu, Prof. Me. **José Carlos Redson**, Graduado em Letras, com Mestrado em Letras e Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), declaro para os meios que se fizerem necessário que fiz a revisão ortográfica, gramatical, ABNT, adequação linguística e formatação do texto “**Metodologias participativas no ensino superior: análise da prática docente de bacharéis**”, de autoria de Mayrla Pereira Sena Cordeiro.

Rafael Fernandes, 06 de janeiro de 2022



José Carlos Redson

APÊNDICE – E



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Brasília, 06/01/2022

À Coordenação de Pós-Graduação em Educação,

Atesto para os devidos fins, que a aluna, Mayrla Pereira Sena Cordeiro matrícula 190130415, finalizou a dissertação de mestrado intitulada “Metodologias Participativas no Ensino Superior: análise da prática docente de bacharéis”, sob a minha orientação, considerando as sugestões da banca examinadora em sua versão final.

Atenciosamente,

Liliane Campos Machado

Matrícula: 1064363

Faculdade de Educação
Departamento de Mestrado Acadêmico