



UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FLAVIANA NÉIAS BUENO

**INOVAÇÃO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS
EDUCATIVAS DECLARADAS INOVADORAS POR PROFESSORES**

POUSO ALEGRE – MG

2020

FLAVIANA NÉIAS BUENO

**INOVAÇÃO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS
EDUCATIVAS DECLARADAS INOVADORAS POR PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí, na Linha de Pesquisa: Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Neide Pena.

POUSO ALEGRE – MG

2020

Bueno, Flaviana Néias.

Inovação e docência no ensino superior: práticas educativas declaradas inovadoras por professores/ Flaviana Néias Bueno.

Orientação de Neide Pena – Pouso Alegre: 2020.

Nº de folhas: 113f.; 30 cm.

Inclui bibliografias: 113 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Inovação. 2. Ensino Superior. 3. Formação. 4. Docência. 5. Ruptura. I. Bueno, Flaviana Néias. II. Pena, Neide. (Orient.). III. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. IV. Título.

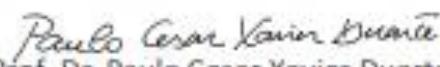
CDD 378.81

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

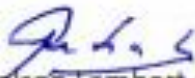
Certificamos que a dissertação intitulada **"INOVAÇÃO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: práticas educativas declaradas inovadoras por professores"** foi defendida, em 15 de julho de 2020, **FLAVIANA NÉIAS BUENO**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98014230, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide Pena

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Prof. Dr. Paulo Cesar Xavier Duarte

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IF DE SUL DE MINAS),
Examinador

Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me guiar em meus caminhos, proteger a minha vida e alimentar meu caráter com seus ensinamentos.

À minha família, pelo amor incondicional.

À minha amiga Cláudia, que sempre me apoiou e acreditou no meu potencial profissional, bem como ser humano.

À Universidade do Vale do Sapucaí, pela estrutura e pela competência em ofertar um curso de Mestrado em Educação de qualidade.

Ao competente corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, pela oportunidade de vislumbrar e participar da produção de conhecimentos relacionados à Educação.

À instituição de ensino em que trabalho, por prontificar-se a participar como campo de pesquisa, disponibilizando seus docentes para a coleta de dados necessários para o cumprimento dos objetivos dessa dissertação.

Em especial, à Professora Neide Pena por aceitar ‘andar de mãos-dadas comigo junto à ânsia pela inovação da docência no ensino superior’, pela acolhida e por toda ajuda em nortear meus caminhos para a aquisição de importantes conhecimentos.

Por fim, aos convidados da minha banca de defesa de dissertação e seus suplentes – Nelson Lambert de Andrade, Paulo Cesar Xavier Duarte, Ronaldo Júlio Baganha e Ronan Amaury Rinston Mendes –, que aceitaram gentilmente a tarefa de corroborar para o enriquecimento do estudo.

A todos, sou grata!

Aos meus pais Marrey e Helena (*in memoriam*), ao meu esposo Argentino, ao meu filho Benício e à minha melhor amiga Cláudia, dedico!

Se...

“Aquilo que eu escuto, eu esqueço,
Aquilo que vejo, eu lembro,
Aquilo que faço, eu aprendo”.

(Confúcio)

Então...

“Ensinar não [pode ser] transferir
conhecimento, mas sim criar
possibilidades ao educando para formação
ou construção desse conhecimento”

(Paulo Freire)

RESUMO

BUENO, F. N. **Inovação e Docência no Ensino Superior: práticas educativas declaradas inovadoras por professores** 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2020.

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação e se vincula ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão do Mestrado em Educação da Univás. Com o título “**Inovação e Docência no Ensino Superior: práticas educativas declaradas inovadoras por professores**”, tomou-se como objeto de estudo as práticas docentes consideradas inovadoras por professores de três cursos de graduação, bacharelados, de uma instituição de ensino privada, localizada no Sul de Minas Gerais. O recorte temporal se situa no contexto das últimas duas décadas, especificamente, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9394/1996, considerando as mudanças que ocorreram no cenário educacional, impulsionadas pelas transformações do mundo do trabalho e da própria sociedade. Partindo da hipótese de que poucos são os docentes que adotam práticas inovadoras em sala de aula e que inovar a prática docente pode trazer resultados mais eficazes ao trabalho educativo e uma formação mais competente, três questões orientaram a pesquisa: como tem se dado a prática educativa dos docentes em sala de aula na educação superior diante das exigências de inovação que vêm ocorrendo nos últimos anos? Quais práticas eles estão considerando inovadoras? Como os professores compreendem as mudanças exigidas na prática da docência ou nas formas de ensinar e aprender? O objetivo central da pesquisa foi identificar e analisar as práticas educativas consideradas inovadoras nos cursos pesquisados, na percepção dos docentes participantes da pesquisa. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: investigar sobre o conceito de inovação no cenário educacional; identificar no *locus* práticas consideradas inovadoras adotadas por professores em sala de aula; verificar os principais desafios dos docentes frente ao uso de metodologias inovadoras de aprendizagem; conhecer o que os participantes da pesquisa estão compreendendo como uma prática inovadora. A abordagem da pesquisa é qualitativa e se deu por meio de uma pesquisa de campo, realizada em duas etapas: exploratória e descritiva. Dentre os resultados da pesquisa, pontua-se que a inovação na educação superior tem sido direcionada à mudança na prática docente com foco na adoção de metodologias ativas, porém, uma prática inovadora não pode ser reduzida a isso. A exigência de inovar as práticas de ensino na educação superior está cada vez mais presente, tornando o tema inovação na educação recorrente. Conclui-se que repensar e inovar a prática educativa implica no reconhecimento das dificuldades e desafios, que são reais na realidade da educação e não se trata apenas da inserção de novidades, alternativas e tecnologias na prática educativa, mas também da reconfiguração do conhecimento, da superação do senso comum e da implementação de novas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimentos.

Palavras-chaves: Inovação. Ensino Superior. Formação. Docência. Ruptura.

ABSTRACT

BUENO, F. N. **Educational practices declared innovative by higher education teachers**. 2020. 113f. Dissertation (Master in Education), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2019.

This research is part of the Research Line for Professional Teaching, Educational Practices and Education Management and is linked to the Research Group in Education and Management of the Master in Education at Univás. With the title **“Innovation and Teaching in Higher Education: educational practices declared innovative by teachers”**, the teaching practices considered innovative by teachers from three undergraduate courses, bachelor's degrees, from a private educational institution, located in the South of Minas Gerais. The time frame is located in the context of the last two decades, specifically, from the publication of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), No. 9394/1996, considering the changes that occurred in the educational scenario, driven by the transformations the world of work and society itself. Based on the hypothesis that few teachers adopt innovative practices in the classroom and that innovating teaching practice can bring more effective results to educational work and more competent training, three questions guided the research: how has educational practice been taking place? of teachers in the classroom in higher education given the demands for innovation that have been occurring in recent years? What practices are they considering innovative? How do teachers understand the changes required in teaching practice or in the ways of teaching and learning? The main objective of the research was to identify and analyze the educational practices considered innovative in the researched courses, in the perception of the teachers participating in the research. This objective unfolded in the following specific objectives: to investigate the concept of innovation in the educational scenario; identify on the locus practices considered innovative adopted by teachers in the classroom; verify the main challenges of teachers in the face of the use of innovative learning methodologies; know what the research participants are understanding as an innovative practice. The research approach is qualitative and took place through field research, carried out in two stages: exploratory and descriptive. Among the results of the research, it is pointed out that innovation in higher education has been directed to change in teaching practice with a focus on the adoption of active methodologies, however, an innovative practice cannot be reduced to this. The demand to innovate teaching practices in higher education is increasingly present, making the theme of innovation in education recurrent. It is concluded that rethinking and innovating educational practice implies the recognition of difficulties and challenges, which are real in the reality of education, and it is not only the insertion of novelties, alternatives and technologies in educational practice, but also the reconfiguration of knowledge, overcoming common sense and implementing new ways of teaching, learning and producing knowledge.

Keywords: Innovation. University education. Formation. Teaching. Break.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos resultados, de acordo com as categorias de análise (identificadas por eixos) para cumprimento dos objetivos específicos	76
Quadro 2 – Questões por categoria de análise para organização dos resultados	76
Quadro 3 – Declaração dos docentes sobre o uso de metodologias inovadoras.....	86
Quadro 4 – Metodologias declaradas inovadoras pelos docentes	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra de professores	70
Tabela 2 – Respostas dos professores ao questionário.....	75

LISTA DE SIGLAS

AAE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAFI	Faculdade de Ciências e Letras de Varginha
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNIFENAS	Universidade de Alfenas
UNIS/MG	Centro Universitário do Sul de Minas
UNIVAS	Universidade Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
ESTRUTURA DO TRABALHO.....	20
1 INTRODUÇÃO	22
2 PERCURSO METODOLÓGICO	31
2.1 Metodologia de pesquisa.....	31
2.2 Procedimentos da pesquisa	33
2.3 Relevância da pesquisa	35
2.3 Procedimentos éticos da pesquisa.....	36
2.5 Instrumento para coleta de dados	36
2.6 O processo de coleta de dados.....	37
2.7 A organização e sistematização dos dados	37
2.8 Aspecto formativo da pesquisa	38
3 FUNDAMENTOS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	39
3.1 A docência no ensino superior	39
3.2 O professor do ensino superior	45
3.3 O professor profissional da educação e a profissão docente	46
3.4 A formação para a docência universitária.....	50
3.5 Compreendendo o termo ‘docência’ e sua complexidade	55
4 INOVAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	59
4.1 Metodologias inovadoras para uma aprendizagem ativa	61
4.2 Compreendendo o conceito ‘inovação’ no ensino superior	63
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	68
5.1 Caracterização e perfil dos participantes.....	70
5.2 Práticas educativas inovadoras da educação superior	74
5.2.1 Prática e inovação no exercício da docência no ensino superior	77
5.2.2 O desafio dos docentes quanto a inovar a prática em sala de aula	80
5.2.3 A percepção dos docentes quanto ao uso de práticas inovadoras	81

5.3 Práticas inovadoras adotadas pela docência pesquisa e seus resultados	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA DOCENTES	106
APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	109
APÊNDICE D – FALA DOS PROFESSORES (DADOS COLETADOS).....	111

APRESENTAÇÃO

Memórias que se encontraram com o contexto profissional e de formação em Educação: reflexos para a construção do tema de pesquisa

O desejo pelo ensinar já aparecia na infância. Nascida numa família simples, mas com valores educacionais e religiosos muito bem estabelecidos – os pais, desde cedo, consideravam a importância dos estudos na formação das filhas. Como filha caçula, tive o exemplo de duas irmãs mais velhas que escolheram o ofício de professoras. Entre um pequeno quadro de giz, bonecas e colegas surgia, a partir da fantasia, o sonho de ensinar. Lembranças das folhas mimeografadas que sobravam das aulas que minhas irmãs ministravam faziam a minha alegria. Gostava de preparar exercícios, passar tarefas e corrigi-las. Enfim, foi nesse meio, entre o desejo dos meus pais de formarem as filhas professoras e o exemplo das minhas irmãs, que aparecia nas minhas brincadeiras de infância, o brincar de ser professora.

No ano de 1981, aos 5 anos de idade, realizei uma avaliação psicológica para entrar na série de alfabetização, o antigo “pré”. Nessa época, não tinha idade para estudar em tal série e, por isso, para ser admitida na escola, passei pela “avaliação”. Ingressei então no pré-escolar do Colégio Pio XII, localizada no município de Varginha, Minas Gerais. Lembro-me de ser tão pequena e aquela escola tão grande, um universo amplo, cheio de desafios e descobertas. É possível recordar o encantamento com o material novo, mochila, lancheira e o uniforme.

Minha primeira professora se chamava Sandra. Dizem que a primeira professora é inesquecível e considero-me ter sido uma criança de sorte em tê-la. Lembranças doces do primário, realizado nesta mesma instituição ainda estão presentes em minha memória.

Em 1985, aos 10 anos de idade, meus pais me transferiram de instituição de ensino, contra minha vontade, pois era apaixonada na minha primeira escola. Fui transferida para um colégio religioso, de freiras – Colégio dos Santos Anjos, também no município de Varginha/MG. A minha adaptação foi muito difícil. Tudo era diferente da escola anterior: o rigor com a disciplina, o conteúdo, as amizades. Neste ano fui reprovada.

Continuei os estudos nesta mesma instituição e, no ano de 1992, fui para o curso técnico do Magistério. Lá, me descobri enquanto aluna dinâmica nas aulas práticas e nos estudos teóricos. Nesta ocasião já me inseria na docência, que poderia se chamar de “inovadora” sem saber; utilizava práticas diferentes, tudo na imaginação, em detrimento àquelas tradicionais que eram contempladas à época. Eu dormia e acordava alimentando-me de estratégias de “como ensinar”.

Ainda no magistério, fui convidada a estagiar na Educação Infantil da mesma instituição e, assim, passei a estudar o Magistério no curso matutino, trabalhava como auxiliar na Educação Infantil no horário vespertino e fazia estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Com toda essa superdose de trabalho e estudo no Magistério, a educação era o que me norteava e já me motivava a prosseguir. O Magistério foi um excelente curso na minha formação, tive ótimas professores que exerciam a sua profissão com muita dedicação, ou com muita competência, conforme nomenclatura atualizada.

Minha formatura no Magistério foi no ano de 1993. Logo, após formada, consegui meu primeiro emprego numa pequena escola que se chamava Colégio Arco-Íris, também em Varginha/MG. Momento de colocar em prática o que havia aprendido no meu curso de Magistério e todas aquelas propostas diferentes que estavam armazenadas na cabeça. Hoje, ao rememorar atribuo o conceito de propostas “inovadoras”.

Esse ano foi riquíssimo, pois o aprendizado foi intenso com a possibilidade de exercer as práticas pedagógicas assimiladas e ainda de reinventar diversas. Neste mesmo ano, ingressei no curso superior de Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Letras de Varginha (FAFI) – atual Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG) –, para dar continuidade à minha formação de professora. Porém, o meu maior sonho era cursar a graduação em Psicologia, mas por questões financeiras, até então, não havia sido possível.

O ano de 1995 foi marcado pelo convite recebido para ser professora no Colégio dos Santos Anjos, no qual havia me formada no Magistério, assumindo uma turma de crianças de 3 (três) anos de idade. Por todo esse tempo, a vontade de ensinar de maneira diferente (ou inovadora) era uma grande inquietação.

No ano de 1996, concluí o curso de Pedagogia. E, logo em seguida, no ano de 1998, ingressei-me no curso de pós-graduação em Psicopedagogia – uma complementação dos estudos realizados na Pedagogia. Em concomitância, ingressei

em um grupo de estudos de Psicopedagogia e Psicanálise, tendo como referência principal Alícia Fernandez. Os debates eram ricos no contexto que circundava a escola contemporânea, os problemas de aprendizagem e as “novas” possibilidades de ensinar.

No ano de 2005, ingressei no curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, motivada com a chegada, em grande quantidade, de crianças com deficiências na escola regular. Naquela ocasião, a Educação Inclusiva se tornava alvo das políticas públicas no Brasil; chegavam nas salas de aula os desafios de compreender algumas deficiências e trabalhar com as crianças acometidas. Mais uma vez, deparei-me inserida em um contexto de motivação por formas ‘diferenciadas’ de ensinar.

No ano de 2006, finalmente ingressei no curso de Psicologia, na Universidade de Alfenas (UNIFENAS), campus de Varginha/MG. Um sonho tomava caminho para se tornar realidade. A Psicologia me encantava pela sua complexidade de estudar o ser humano. Muitos foram os aprendizados e vivências em alguns anos, em um curso tão rico e promotor de conhecimentos e experiências.

Em concomitância ao curso de Psicologia, fazia a minha formação em Psicanálise, na instituição Laço Analítico. E, assim, foram mais 4 (quatro) anos de formação. No ano de 2009, concluí a graduação em Psicologia. E, logo no ano de 2010, trabalhei como docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma experiência ímpar, significativa e dotada de novos aprendizados. Vivenciei outra oportunidade de colocar em prática ideias e vontades de ensinar de uma forma “diferenciada”; formas “inovadoras” em colocar em prática a teoria da proposta de igualdade, basilar da inclusão escolar.

Ainda, o ano de 2010 me reservava mais uma oportunidade: a inauguração da minha clínica, com atendimento profissional (pois, já formada) e, num só “pacote”, acumulação de mais experiências e aprendizados. Embora fora do contexto da docência, as experiências com o consultório passaram a me encorajar e oportunizaram a colocação de conhecimentos adquiridos nas diversas oportunidades práticas e em minha trajetória de formação.

No ano de 2011, recebi o primeiro convite para a docência universitária – oportunidade de fazer parte do corpo docente do curso de Psicologia da UNIFENAS, localizada na cidade de Varginha. No início, fui contemplada com 4 (quatro) disciplinas relacionadas à minha formação. Neste passo da minha carreira, muitos foram os desafios, mas também conquistas. A passagem do *status* de recém-formada (aluna

universitária) para docente universitária naquela instituição de ensino superior (IES) não foi fácil, pois agora era colega de profissão dos professores que me formaram. Era um desafio que mesclava com orgulho de estar naquele lugar e naquela função.

A paixão pela docência universitária foi incontável – um caso de amor à primeira vista. No ano de 2012, assumi a função de coordenação dos estágios de atenção psicossocial à infância na IES, resultando em outra significativa oportunidade de crescimento e aprendizado.

No ano de 2015, deixei a instituição em que trabalhei por 22 anos na Educação Infantil com crianças de três anos, me despedindo do Colégio dos Santos Anjos e de um trabalho apaixonante, mas que não se comportava mais na minha agenda profissional. Foi um momento de escolhas difíceis: a escolha entre o tempo e a experiência conquistada ao longo de todos esses anos em detrimento ao chamado para ampliar os trabalhos na clínica. Uma decisão que não foi fácil, porém, necessária para o sucesso e os novos desafios que surgiam.

Nesse grande passo, tornou-se evidente a demanda em relação ao aprimoramento na docência do ensino superior; em relação ao aprimoramento das minhas formas “diferentes” de ensinar – aquelas que desde o magistério eram vivas e gradativas. Uma inquietação permanente.

E, assim, no ano de 2018 ingressei-me no curso de Mestrado em Educação da Universidade Vale do Sapucaí (UNIVÁS), localizada em Pouso Alegre –, uma oportunidade e possibilidade de aprofundar a minha formação docente. A partir de então, a condição de estar matriculada em um curso de mestrado se inundava de dois sentimentos: surpresa, por ter chegado tão longe e a expectativa, não só em relação aos novos desafios e possibilidades de crescimento pessoal e profissional, mas também, em aprender novas formas de ensinar e pesquisar. Foi o momento de dar corpo às minhas inquietações acerca das formas inovadoras da docência, compreender as minhas inquietações à luz do pensamento científico.

Ao longo do curso, muitos foram os aprendizados junto aos doutores de formação acadêmica arrojada e com maestria na caminhada por uma educação de qualidade. Sem dúvidas, a maior lição aprendida foi a de que, no âmbito da educação e, no contexto educacional, nunca findamos a nossa formação – ela é sempre continuada, haja vista a demanda e a necessidade em atuar com seres humanos em sua diversidade e, ao mesmo tempo, em constantes transformações e mutações.

O meu encontro com o curso de Mestrado em Educação fez emergir o desafio em saber e desvendar qual o meu verdadeiro papel enquanto docente universitária, motivando-me a construir um estudo que me oportunizasse um repensar da minha prática. Assim, minhas memórias passaram a se encontrar com a minha formação em educação e se fizeram reflexos para a construção do meu tema de pesquisa. Os termos teoria, prática, docência, inovação e formação continuada, contextualizavam uma ideia que nascia e se materializava em um projeto de pesquisa.

O grande passo para que o tema se delimitasse foi o encontro com a minha professora e orientadora, Dra. Neide Pena. Saber qual o meu desafio, hoje, na docência superior foi um questionamento promovido nos encontros de orientação, que me inquietou por muitos dias e ainda me inquieta, ao descobrir que o tema “inovação” ainda parece estranho ao cenário educacional. Diversos questionamentos me desafiam e, por meio da pesquisa, busco encontrar novas para o enfrentamento da conjuntura tradicional das salas de aula; condição em que, ainda, se encontram muitos colegas docentes universitários. Uma prática calcada na pedagogia tradicional, mediante um novo público e um novo cenário que se projeta na emergência de novas formas de ensinar e aprender. Assim, a possível resposta ou palavra de ordem só pode ser: INOVAR.

Uma citação de Maquiavel em “O Príncipe” (1532), em prefácio destacado por Fava (2014), a que tive acesso no percurso de uma leitura realizada foi o que me trouxe a certeza de que minha inquietação interior poder-se-ia resolver:

Não há nada mais difícil de se empreender, mais perigoso de se conduzir, do que assumir a liderança na introdução de uma nova ordem das coisas, porque a inovação terá como inimigos todos aqueles que têm se dado bem sob as antigas condições, e defensores indiferentes que podem se sair bem sob as novas (NICOLÒ MACCHIAVELLI, 1532 *apud* FAVA, 2014, p. XIII).

A inovação das práticas em ensinar foi a proposta inicial para a pesquisa e com as leituras realizadas no curso de Mestrado em Educação, aos poucos, o tema foi se delimitando e chegamos à seguinte proposta: “Inovação no ensino superior: possibilidades e desafios da docência”. Embora, no meio do caminho tenha me deparado com críticos e questionadores da proposta, os momentos para desistir que foram muitos não foram suficientes para me fazerem abandonar o tema de pesquisa. A minha vontade e determinação, sustentada pela convicção da necessidade e

demanda da sociedade universitária atual, frente às novas tecnologias e conhecimentos, foi maior.

A pesquisa realizada como dissertação de Mestrado apresenta como título “Inovação e Docência no ensino Superior: Práticas educativas declaradas inovadoras por professores”, porque buscou conhecer práticas realizadas por docentes no ensino superior que fugiram do padrão tradicional. Penso que as instituições de ensino, nos dias de hoje, estão diante de desafios diante das novas demandas da sociedade “aprendente”, ou também da chamada contextualização do neoliberalismo, em que as considerações de “educação-produto”, vem impondo uma revisão de práticas educacionais para adaptação ao novo perfil de discentes e adequação ao mercado de trabalho da docência. Nesse contexto, a docência e as IES têm sido convocadas a se renovar, a se modernizar e se adaptar ao novo cenário.

Em minha experiência na docência universitária tenho presenciado e vivenciado as novas exigências e demandas do mundo do trabalho e a necessidade de atender a um novo perfil de alunos que buscam no ensino superior a formação especializada para conquistarem um lugar no mercado de trabalho e melhorarem a sua condição de vida. Ainda, pode-se observar que esse novo mundo do trabalho, tecnológico e globalizado, vem exigindo das novas IES que acompanhem a velocidade das mudanças exponenciais.

Apesar de muitas serem as ferramentas disponíveis e acessíveis para as diversas formas em ensinar e muitas serem as metodologias e práticas inovadoras possíveis, em detrimento aos modelos analógicos/tradicionais de ensinar, é possível dizer que a mudança em sala de aula, ainda, é um desafio a ser superado.

Hoje, a minha atuação profissional se divide entre o exercício da clínica e da docência no ensino superior. São duas paixões que me motivam. Incontestavelmente, a paixão por ensinar (e ensinar de maneira diferenciada, que hoje as nomeio adequadamente, como prática inovadora) esteve sempre a florada, desde aquelas brincadeiras na lousa, ainda criança. Sou convicta de que a relação entre ensinar e aprender nunca se finda, haja vista que o conhecimento e a formação é um processo contínuo, nunca estão acabados. A docência lida com seres humanos, em suas especificidades e complexidades, e em constante processo de aprendizado e evolução, portanto, é também um aprendizado contínuo.

Atualmente, embora concluindo o Mestrado em Educação, acredito ter sido no Magistério que me descobri enquanto sujeito desejante de ensinar e, uma vez, na

prática do ensino sou convocada a aprender continuamente. Foi no Magistério que me desabrochei para a docência, mas é o caminhar que me faz profissional “aprendente”, sempre e ininterruptamente. Considero que minha relação com a docência vai um pouco além do fato de ensinar; atrela-se à imensidão das possibilidades de aprender e de me desenvolver, cada vez, mais nessa condição de mestre.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Das memórias que se encontraram com o contexto profissional e de formação em Educação, resultou o trabalho de dissertação de mestrado, estruturado nas próximas linhas, edificado nas seguintes seções a saber:

- ✓ SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO – Apresenta-se o título do trabalho, a contextualização do tema no cenário atual, as questões de pesquisa, os objetivos e a justificativa.
- ✓ SEÇÃO 2: PERCURSO METODOLÓGICO – Apresenta-se o percurso e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, a relevância da pesquisa, os aspectos éticos e o caráter pedagógico da pesquisa.
- ✓ SEÇÃO 3: FUNDAMENTOS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR – Apresenta-se os fundamentos teóricos e conceitos que contribuíram para o delineamento da pesquisa. Aborda-se a docência no ensino superior, a formação do professor para o exercício da docência e os aspectos legais que envolvem a regulamentação do exercício da docência neste nível de ensino.
- ✓ SEÇÃO 4: INOVAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS – Apresenta-se o conceito de inovação e sua fundamentação teórica, colocando em discussão a não definição desse conceito na área da

Educação. Procura-se compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.

- ✓ SEÇÃO 5: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS – Contempla-se a apresentação, sistematização e organização das informações e dados coletados na pesquisa. Apresenta-se a análise das práticas declaradas inovadoras pelos participantes da pesquisa.

- ✓ SEÇÃO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS: Apresenta-se as considerações articuladas sobre a inovação das práticas educativas declaradas inovadoras a partir do referencial teórico e das respostas dos participantes da pesquisa, conforme o objetivo central proposto na pesquisa, identificando como os docentes estão compreendendo o conceito de inovação e seus principais desafios frente ao uso de metodologias inovadoras em suas práticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), insere-se na Linha de Pesquisa Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação e se vincula ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão (GPEG). Com o título “Inovação e Docência no Ensino Superior: práticas educativas declaradas inovadoras por professores”, a pesquisa se insere no debate sobre a necessidade de inovar as práticas de ensino no exercício da docência na educação superior e se situa no contexto das últimas duas décadas, especificamente a partir de 1996, pós publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9394 de 1996 (BRASIL, 1996).

Considera-se esse recorte temporal um cenário de mudanças no âmbito educacional, principalmente no nível de ensino superior, porque após a publicação dessa LDB ocorreu a reestruturação da educação superior, abarcando diferentes cursos e programas, desde a graduação em suas diversas modalidades e especialidades, até a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Os cursos de graduação passaram a ocorrer na modalidade Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico e serem ministrados por Universidades, Centros Universitários ou Faculdade. Portanto, com variados graus de abrangência, com atos legais específicos e uma série de outros fatores vinculados ao processo de regulamentação e regulação da educação pelo Estado, mas também pelo mercado, o que leva autores como Sousa Santos (2011), Cunha (2001; 2004; 2006; 2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2014; 2016), Pimenta e Anastasiou (2010; 2014) e outros a caracterizarem o trabalho docente na educação superior como “complexo”.

Atualmente, a educação superior abarca um sistema mais diversificado de instituições de ensino, envolvendo as de natureza administrativa pública e privada e de diversas modalidades e categorias, com finalidades ligadas ao mercado de trabalho, que se torna cada vez mais competitivo e especializado. No desenvolvimento desta pesquisa, considerou-se esse contexto do mundo do trabalho de forma mais ampla e o papel da universidade, tomando como base a finalidade da educação superior estabelecida no art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), e três grandes desafios contemporâneos, identificados por Pimenta e Anastasiou (2010), a saber: (1) sociedade da informação

e sociedade do conhecimento; (2) sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias; (3) sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho.

Esses três desafios podem ser compreendidos no conjunto dos diversos determinantes ou fatores que vêm desafiando a realidade da educação superior, tais como: as reformas que vêm se dando a partir da publicação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), as exigências do mundo do trabalho, o novo perfil do público que tem chegado ao nível de ensino superior, trazendo novas exigências e desafios aos docentes. São questões sociais de toda ordem, vinculadas ao próprio movimento da sociedade, à reestruturação e organização do ensino superior e às exigências legais e institucionais, principalmente, diante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que impôs novos critérios de reconhecimento dos cursos de graduação, dentre eles os indicadores de qualidade, estabelecidos pela Lei n. 10.861, de 2004, também chamada Lei do SINAES (BRASIL, 2004).

Ao tomar como marco temporal a publicação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), considera-se ser o período posterior à implementação dessa legislação marcada pela forte expansão do ensino superior, acompanhada de um conjunto de reformas que confirmam uma tendência de democratização da educação, mas também de novas exigências ao trabalho docente e às próprias instituições de ensino. A publicação da supracitada lei, também delineou um novo cenário para a educação no Brasil, especificamente no nível superior, embora seja pela iniciativa privada, conforme Bittar (2009) e Sousa Santos (2011).

Conforme Bittar (2009), a atual LDB foi a principal lei a reformular o sistema educacional inovador, permitindo ao ensino superior um sistema menos elitista. Em seu art. 43 § II, as finalidades da educação superior são definidas, dentre as quais pode-se destacar “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996, p.1). O autor se refere a uma inovação na forma de ação e das relações entre Estado e Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as públicas, estando o Estado frente à responsabilidade do controle e gestão de políticas para o setor (BITTAR; BITTAR, 2012) em face às demandas da sociedade, evidenciando a necessidade reestruturação do trabalho educativo realizado pelos docentes e pelas instituições de ensino.

Desde a publicação da LDB 9394/96, vem ocorrendo a expansão do ensino superior e, conforme Sousa Santos (2011), as IES têm sido, em grande medida, buscadas pelos alunos para uma qualificação profissional, devido às exigências colocadas pelas transformações no mundo do trabalho, à evolução tecnológica que tem impulsionado o desenvolvimento e modernização dos bens e serviços. De acordo com o autor, esse cenário impulsionou, nos últimos anos no Brasil, um crescimento no número de instituições que oferecem esse nível de ensino, transformando o cenário educacional num acelerado espaço competitivo.

Se, por um lado a ampliação do acesso das classes média e inferior ao ensino superior se deu graças ao aumento quantitativo de oportunidades de ingresso, especificamente, nas instituições do setor privado, por outro lado, essas instituições oferecem cursos de baixo custo, na maioria das vezes em períodos noturnos, com menor exigência na dedicação aos estudos e menos qualidade, focados em especialidades e direcionados para atender o mercado de trabalho. Isso faz remissão a Sousa Santos (2011), que analisa a expansão do ensino superior no aspecto mercadológico; um emergente mercado de serviços universitários, sobretudo a partir da década de 1980. Segundo o autor, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo, as universidades de diversos países do mundo passaram a conviver com a indução da chamada crise institucional por via da crise financeira, ou a “globalização mercantil da universidade” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 21).

No caso das universidades públicas, Sousa Santos (2011, p. 21) relata que, ao serem colocadas a serviço de projetos modernizadores sob o argumento de que a “a universidade pública é irreformável”, colocou-se as IES em situação de competição na concorrência desleal no mercado privado. Na análise do autor, o processo de globalização neoliberal da universidade se deu em duas fases: a primeira ocorreu no período de 1980 a 1990, com a expansão e consolidação do mercado nacional universitário e; a segunda, a partir do final da década de 1990, quando “emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária”. Retirar pagina 21), sendo transformado em “solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio” (OCDE).

Independente das interpretações mercadológicas ou de mudança de paradigma na educação, que esses eventos possam proporcionar, é a educação superior que tem a finalidade de formar profissionais para as diversas áreas com pensamento científico, especializado, crítico, cultural e político para o mundo produtivo

e para a sociedade, como assegurado na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a prática docente no ensino superior pode ser considerada recorrente na atualidade, quando se coloca em questão a valorização da participação mais efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo Manfredi (1999), o conceito de competência está relacionado ao domínio de conhecimentos e técnicas referentes ao seu campo profissional da atuação. Daí ser finalidade da educação superior o desenvolvimento de competências, uma vez que é neste nível de ensino que se dá a formação para o exercício de uma profissão.

Nesse contexto se deu a escolha do tema desta pesquisa, pelo fato de vivenciar na docência, em diversos cursos de graduação em uma instituição localizada no Sul de Minas Gerais, as repercussões das mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos e observar a amplitude das questões que se encontram envolvidas no exercício da profissão docente. Assim, uma vez no curso de Mestrado em Educação, a escolha do tema de pesquisa para o trabalho de curso recaiu-se nos desafios e possibilidades de inovar a prática docente a educação superior.

No decorrer da pesquisa, foi possível ter acesso a uma literatura específica do ensino superior e, especificamente, sobre a inovação na prática docente, tomando como amparo teórico o que conceitua Carbonell (2012) sobre inovação. Para o autor, o desenvolvimento da inovação, pelo professor, tende a acontecer quando ele exerce a sua prática com paixão e compromisso pelo magistério, objetivando construir uma ação educativa mais fluída entre professor, conteúdo e aluno, portanto trata-se de um ato intencional.

Com base em Carbonell (2012), considera-se uma ação inovadora como um ato intencional; ou seja, o professor planeja, cria, recria e fica atento num ensino funcional e na construção de uma aprendizagem significativa do seu aluno. A partir deste conceito, procurou-se conhecer, por meio da fala dos docentes que aceitaram participar da pesquisa, as práticas realizadas em sala de aula, no exercício da docência, e consideradas por eles como inovadoras.

Diversos pesquisadores têm se debruçado a debater questões relacionadas à inovação da educação superior nas últimas décadas, principalmente as relacionadas às novas formas de ensino e à aprendizagem, tais como: Pimenta e Anastasiou (2010; 2014), Cunha (2006; 2007; 2011), Masetto (2010; 2012, 2018). Tais autores são

unânicos em apontar a necessidade de inovação e mudanças nas estratégias de ensino, bem como a importância de uma formação específica para a docência no ensino superior, considerando que há um novo cenário, tanto relacionado aos aspectos de regulamentação ou legais, como aos demais vinculados às exigências do mercado e do mundo do trabalho. Entretanto, no que se refere à inovação na prática docente, não foi possível identificar um conceito de “inovação” capaz de orientar, de forma mais específica, este estudo na área da educação, o que revela o distanciamento do tema nas pesquisas educacionais.

Observa-se que, nos últimos anos, no contexto ora delineado neste texto, vivencia-se um cenário de busca por novas metodologias para ensinar e aprender e, também, de várias discussões no entorno da prática pedagógica realizada pelo professor. Alguns autores relacionam essas novas metodologias de ensino e aprendizagem à inovação da prática de ensino, tais como Camargo e Daros (2018), que abordam sobre estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo e Moran e Bacich (2018), que abordam sobre metodologias ativas para uma educação inovadora.

Cabe, ainda, destacar que alguns docentes sofrem com as críticas apresentadas nas avaliações institucionais ou na avaliação da própria disciplina; outros têm procurado reinventar formas de interagir com os alunos e de levá-los a participar, de forma mais intensiva, das atividades. Mas, não são poucos os que estão apegados a um conceito tradicional de docência e apresentam dificuldades de renovar a sua prática de forma a implementar novas metodologias e tornar o aluno mais ativo. Como afirma Cunha (2006), o modelo tradicional de ensinar, há algum tempo tem sido precário diante das mudanças e transformações que vêm ocorrendo na sociedade e no mundo do trabalho, trazendo a necessidade de repensar metodologicamente os processos de ensino e aprendizagem na educação superior. Na percepção da autora, o docente é o responsável por ações que vão além de transmitir conteúdos, uma vez que cabe a ele a responsabilidade de formar sujeitos críticos, reflexivos para que possam atuar em sociedade, enquanto profissionais e cidadãos ativos.

O conceito de aluno ativo pode ser delineado com base em Masetto (2012a; 2012b), sendo aquele que demonstra uma participação ativa nas aulas, na interação com o professor e com os conteúdos e, assim, contribui com seus questionamentos, sua experiência, observações e posicionamentos. Segundo o autor, a partir do envolvimento ativo desse aluno com a sociedade em que busca as respostas no

ensino superior para determinadas questões, ele evolui na direção do seu desenvolvimento pessoal e, também, profissional demanda pelo mercado exigente. Nesse sentido, cabe pontuar que o discente universitário tem aspirações e necessidades distintas que não podem ser ignoradas, vem de escolaridades básicas e fundamentais diversificadas, bem como níveis sociais diversos, haja vista as facilidades nas formas de ingresso e nas formas de financiamentos da educação superior.

Nesse contexto, se deu a escolha do tema desta pesquisa para a Dissertação de Mestrado: Inovação e Docência no Ensino Superior: práticas declaradas inovadoras por professores. O foco do estudo é o tema inovação na docência no nível da educação superior. Essa escolha se deu por vivenciar essa realidade, enquanto docente em diversos cursos de graduação e como pesquisadora. Essa experiência me instigou a tomar como objeto de estudo o tema inovação voltado para as práticas realizadas em sala de aula da educação superior, a partir das manifestações dos professores que aceitaram participar da pesquisa. Para isso, adotou-se a abordagem qualitativa por se tratar de compreender um fenômeno, com efeito em cadeia, se desdobra em diversas questões que interferem na realização do trabalho educativo, na qualidade do ensino e da aprendizagem e na formação profissional, mas, sem interesse na quantificação.

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição privada, de caráter filantrópico, localizada no Sul de Minas Gerais, que conta atualmente com 8 (oito) campi, 37 (trinta e sete) cursos de graduação, 47 (quarenta e sete) especializações, 4 (quatro) mestrados, 3 (três) doutorados, 13 (treze) programas de residência médica e 8 (oito) mil alunos regularmente matriculados. Foi promovida junto aos docentes dos seguintes cursos: Psicologia, Biomedicina e Odontologia – todos com funcionamento no período noturno. A escolha desses cursos se deve ao fato de estarem localizados no mesmo *campi* onde a pesquisadora atua como docente há mais de 10 anos. No exercício da docência, a pesquisadora vem presenciando e compartilhando com os demais docentes os diversos desafios no que se referem à docência nos cursos em que atua, dentre eles o de inovar a prática educativa.

Tem sido comum uma certa pressão dos gestores e do próprio cenário educacional para o uso de metodologias inovadoras em sala de aula e várias indagações e questionamentos têm se apresentado acerca de como inovar em sala de aula para que o processo de ensino seja eficaz e a aprendizagem dos alunos mais

efetiva. Ao mesmo tempo, muitos desses docentes que atuam no ensino superior na instituição pesquisada não possuem a chamada formação pedagógica e, em alguns casos, adotam uma atuação tradicional, como identificado na pesquisa bibliográfica exploratória realizada por ocasião da elaboração do projeto desta pesquisa.

Partindo da hipótese de que poucos são os docentes que adotam práticas inovadoras em sala de aula e que inovar a prática docente pode trazer resultados mais eficazes ao trabalho educativo e uma formação mais competente diante de um cenário de transformações aceleradas, em todas as áreas, três questões orientaram a investigação: (1) como tem se dado a prática educativa dos docentes em sala de aula na educação superior diante das exigências de inovação que vêm ocorrendo nos últimos anos? (2) quais práticas eles estão considerando inovadoras e (3) como compreendem as mudanças exigidas na prática da docência ou nas formas de ensinar e aprender?

Em face desses questionamentos, tomou-se como objetivo central da pesquisa identificar e analisar as práticas educativas consideradas inovadoras nos cursos pesquisados na percepção dos docentes participantes da pesquisa. Para atingir a esse objetivo, tornaram-se objetivos específicos: (1) investigar sobre o conceito de inovação no cenário educacional; (2) identificar no *locus* da pesquisa práticas consideradas inovadoras realizadas por professores em sala de aula; (3) verificar os principais desafios dos docentes frente ao uso de metodologias inovadoras de aprendizagem; (4) conhecer o que os participantes da pesquisa estão compreendendo como uma prática inovadora.

No aspecto teórico, este estudo encontra-se vinculado aos fundamentos da docência no ensino superior, da formação de professores para o exercício profissão docente e da inovação da prática docente. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010; 2014), o trabalho docente tem uma identidade constituída a partir da significação social da profissão e da revisão constante dos significados sociais que recebe e que não são estáticos. Práticas consagradas culturalmente permanecem significativas pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, anseios e angústias, suas relações com os pares, nas escolas, seus representantes sindicais, entre outros.

Nessa linha de reflexão, Anastasiou (2010) defende que a transmissão de conteúdos aos discentes, não cabe mais na maneira do ensinar de maneira

tradicional. Isso vale para qualquer nível de ensino, mas principalmente no ensino superior, é necessário romper com esse paradigma. Como explica a autora, metodologicamente, a relação professor/aluno/conhecimento era centralizada no professor, que era considerado um repassador do conteúdo e no estudo das obras clássicas da época. Entretanto, esse modelo tradicional, há algum tempo, tem sido precário diante das mudanças e transformações que vêm ocorrendo na sociedade e no mundo do trabalho, trazendo a necessidade de repensar metodologicamente os processos de ensino na educação superior. Ou seja, é recorrente inovar as práticas docentes de modo a tornar o aluno agente principal da sua aprendizagem, desenvolvendo autonomia, com participação ativa e compromissada.

Na nova ordem educativa a que se refere Anastasiou (2010), o docente passa a ocupar o papel de mediador, facilitador, motivador e gestor do processo educativo, sendo convocado a inovar a sua prática educativa. Nessa mesma linha de interpretação, o discente é convocado a construir o seu conhecimento de maneira ativa, criativa e, principalmente significativa, o que vai ao encontro do que é proposto na LDB 9394/96, em relação ao processo de inovação da prática docente no ensino superior. Isso vai ao encontro das diversas questões que estão em torno das práticas educativas e os desafios referentes ao ensino e à aprendizagem dos alunos, bem como à formação profissional.

A ideia comum nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do ensino superior é que o discente deve, no curso de graduação, desenvolver competências (conjunto de conhecimentos-saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). Entretanto, como teorizado por Masetto (2003), a competência para ensinar não pode ser reduzida à promoção de conhecimento, apenas, pois na outra ponta tem o aluno que possui a sua forma particular de aprender. O autor explica que o exercício da docência exige a mobilização de saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes científicos, como constitutivos da profissão docente, atualmente denominados como competências – pessoais e profissionais – enquanto uma concepção pedagógica e profissional. Esses saberes são mobilizados para mediar o processo de construção de identidade dos/as docentes, além das situações de ensino, inclusive as particularidades advindas dos próprios estudantes.

Nessa diversidade, alguns autores, dentre eles, Cunha (2006) propõem técnicas inovadoras a fim de promover possibilidades de se trabalhar na coletividade

e no individual, viabilizando assim, para além da formação acadêmica, as relações interpessoais, daí a relevância da temática pesquisada.

O tema “inovação” é tratado nesta pesquisa em sua articulação com a docência no ensino superior, tendo como foco as manifestações dos professores que aceitaram participar do estudo sobre a realização de práticas inovadoras no desenvolvimento das aulas e discutido à luz do referencial teórico selecionado para este trabalho, conforme apresentado na seção seguinte sobre os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa.

Metodologicamente, a pesquisa envolveu a triangulação de temas que têm merecido a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas, tais como: a falta da formação pedagógica para a docência no ensino superior; o desinteresse dos alunos às aulas; a necessidade de inovação na educação diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do alto índice de evasão neste nível de ensino e a possibilidade da utilização de metodologias ativas a fim de obter mais eficácia no ensino e na aprendizagem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O propósito desta seção é apresentar o percurso e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. De forma generalizada, o percurso metodológico de uma pesquisa caracteriza-se pelas escolhas realizadas mediante as opções disponíveis quando o objetivo é descrever e explicar uma situação sob estudo.

O percurso metodológico, também conhecido como método científico de uma pesquisa, sintetiza os procedimentos sistemáticos os quais se aplicaram os objetivos de um estudo (GIL, 2008). Pode-se considerar como consenso entre os pesquisadores que o método de pesquisa é o elemento que fornece confiabilidade e veracidade a investigação empírica; porém, os mesmos concordam que não há um método científico homogêneo adequado a todo tipo de problema a ser estudado ou pesquisa a ser realizada.

Conforme Marconi e Lakatos (2009, p. 83), “a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. Nesse sentido, cabe frisar que a metodologia das pesquisas científicas pode ser classificada e definida conforme sua abordagem, finalidade e procedimentos técnicos empregados (GIL, 2008). Isso posto, detalha-se a seguir: a metodologia utilizada nesta pesquisa, seu objeto, como foi realizada a coleta de dados, os critérios e procedimentos utilizados para a sistematização e análise dos dados coletados, dentre outros.

2.1 Metodologia de pesquisa

Para elaboração deste trabalho foi utilizada a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, que se deu por meio da pesquisa de campo, realizada em uma IES privada, localizadas no Sul de Minas Gerais, nos cursos de Psicologia, Biomedicina e Odontologia – todos com funcionamento no período noturno. Quanto ao tipo exploratória, é descritiva, com abordagem teórica fundamentada em autores reconhecidos na temática pesquisada, com recorte temporal situado a partir da década de 1990, especificamente a partir da publicação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Sabe-se que várias são as possibilidades metodológicas para a realização de uma pesquisa na área da educação. Conforme Gil (2008), é possível observar uma crescente utilização de métodos distintos de investigação científica, haja vista, que o objeto de estudo da área de educação é o homem e suas relações. Segundo o autor, pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita aprofundar assuntos ou fenômenos já existentes e também pode ser utilizada para buscar resultados que ainda não foram discutidos. Portanto, é premente a necessidade de utilização de estratégias investigativas que sejam capazes de compreender toda a complexidade que compõem um objeto em investigação, diante das questões propostas na pesquisa.

Ainda, para Gil (2008), entre os diversos modelos de pesquisa, capazes de atender às necessidades dos pesquisadores podem ser utilizados os modelos quantitativo e qualitativo – mas, tem se destacado, nos últimos anos, um modelo misto de pesquisa, denominado quanti-qualitativo. Segundo Creswell (2010), os métodos mistos são utilizados em pesquisas que combinam técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. O pressuposto central que justifica essa abordagem é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas para o estudo, dependendo do próprio caminho metodológico de cada pesquisador. Para o autor, alguns estudos tendem a ser mais qualitativos ou quantitativos, e vice-versa. Contudo, “a pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste *continuum* porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa” (CRESWELL, 2010, p.3).

No caso deste estudo, a escolha da metodologia se deu levando em consideração às questões apresentadas e os objetivos propostos, diante do contexto atual da educação superior no Brasil e sua relação com o mundo do trabalho, além das condições de realização da pesquisa, tendo em vista que sua pesquisadora atua como docente na instituição onde foi realizada a pesquisa e convive com as inquietações que, atualmente, fazem parte do exercício da docência neste nível de ensino.

Em face do exposto, metodologicamente, a pesquisa se deu em duas etapas: primeira fase, denominada pesquisa de campo exploratória, e a segunda fase a pesquisa de campo descritiva. Conforme Gil (2008), o tipo de pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo

mais explícito ou a construir hipóteses. No caso desta pesquisa, a parte exploratória se constituiu da seleção de materiais sobre o tema pesquisado e da seleção dos docentes a serem convidados para participar da pesquisa. Nesta fase, contou-se com o apoio dos coordenadores dos cursos pesquisados que indicaram os professores que realizam práticas diferenciadas ou inovadoras em sala de aula.

A pesquisa de campo, de caráter descritivo, se constituiu de uma investigação em universidade privada, localizada no Sul de Minas Gerais, que buscou identificar e conhecer sobre as práticas inovadoras de três cursos bacharelados: Psicologia, Biomedicina e Odontologia.

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar – ou seja, conhecer em profundidade, segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 69), “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”.

As questões de pesquisa foram formuladas a partir de um contexto que esta pesquisadora, também, encontra-se envolvido, a saber: como tem se dado a prática educativa dos docentes em sala de aula na educação superior diante das exigências de inovação que vêm ocorrendo nos últimos anos? Quais práticas eles estão considerando inovadoras? Como compreendem as mudanças exigidas na prática da docência ou nas formas de ensinar e aprender?

Procurou-se responder a essas questões tendo como objetivo central da pesquisa identificar e analisar as práticas educativas consideradas inovadoras nos cursos pesquisados, na percepção dos docentes participantes da pesquisa. Os objetivos específicos foram: (1) investigar sobre o conceito de inovação no cenário educacional; (2) identificar no *locus* da pesquisa os profissionais que adotam ou já adotaram alguma prática diferenciada que eles consideram inovadoras em sala de aula; (3) verificar os principais desafios dos docentes frente ao uso de metodologias inovadoras de aprendizagem; (4) conhecer o que os participantes da pesquisa estão compreendendo como uma prática inovadora.

2.2 Procedimentos da pesquisa

Na primeira fase, denominada exploratória, foram identificados os docentes dos cursos selecionados (Psicologia, Biomedicina e Odontologia) que fazem ou já fizeram

uso de metodologias inovadoras em sua sala de aula, contando com a colaboração dos coordenadores dos cursos. Foram selecionados somente aqueles que manifestarem alguma experiência com metodologias inovadoras, enquanto docentes em qualquer instituição. A pedido desta pesquisadora, os respectivos coordenadores indicaram três professores de cada curso que, na observação deles, realizam práticas inovadoras ou diferenciadas em sala de aula.

Nesse sentido, foram incluídos na pesquisa apenas os professores dos cursos de Psicologia, Biomedicina e Odontologia, sendo três de cada curso, totalizando 9, que estavam na ativa no período da coleta de dados, e que fazem ou já fizeram uso de práticas inovadoras ou diferenciadas em suas aulas. Por serem os três cursos selecionados, todos, da área da saúde e, também por contarem com docentes em comum, optou-se por tratar os participantes da pesquisa como 'corpo docente' dos cursos pesquisados.

Dessa forma, o professor, que atua em um curso e em outro, desse grupo de cursos pesquisados, não foram contados mais de uma vez. Consideraram-se excluídos da pesquisa os professores dos cursos que não fazem ou nunca fizeram uso de práticas inovadoras em suas aulas ou que nunca realizaram nenhuma prática diferenciada e, além disso, os que por algum motivo estavam afastados da sala de aula no momento da aplicação do questionário.

A primeira etapa da pesquisa ocorreu no mês de agosto de 2019, sendo aplicada em momentos diferentes conforme disponibilidade da pesquisadora e dos docentes. No conjunto dos três cursos atuam 30 professores (lembrando do critério de não contar nenhum docente de forma duplicada no caso da atuação em mais de um curso).

Nessa primeira etapa da pesquisa, 9 docentes responderam afirmativamente sobre a alguma prática inovadora ou diferenciada em sala de aula, aos quais foi realizado o convite para participar da pesquisa. Cabe destacar que, nesse primeiro momento da pesquisa, não foi interesse da pesquisa discutir ou julgar quais práticas os professores pesquisados estavam considerando diferenciadas ou inovadoras ou quando foram realizadas. Importou apenas a sua manifestação "sim" ou "não", quanto a uma prática inovadora ou diferenciada em sala de aula, bem como o aceite para participar da pesquisa.

Na segunda etapa, denominada como pesquisa de campo, foi realizado um contato direto com os professores selecionados que aceitaram participar da pesquisa, os quais serão tratados apenas como "participantes" (ou professores pesquisados).

Esses participantes receberam o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e, após assinatura, os mesmos receberam o instrumento de pesquisa, que consiste de um questionário (Apêndice B) contendo 15 (quinze) questões fechadas, todas relacionadas ao uso de práticas inovadoras no ensino superior e 3 (três) questões abertas. Gil (2008, p.128) vem definir o questionário “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário foi entregue pelas mãos da coordenação do curso. Os participantes foram sensibilizados, quanto às questões apresentadas no instrumento de pesquisa, à importância da pesquisa e à sua participação. Segundo Gil (2008), a pesquisa é o desenvolvimento do conhecimento por meio das exigências científicas e, dessa forma, deve obedecer alguns critérios para que a partir da objetivação, seja ela realizada uma pesquisa com confiabilidade.

2.3 Relevância da pesquisa

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a *internet* e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Nas últimas décadas, as IES estão atentas às mudanças e buscam novas possibilidades de ensino, de forma a melhor atender a formação educacional dos discentes e às necessidades do mundo do trabalho. Para isso, é necessário contar com professores que estejam dispostos a rever a sua prática docente em prol de um ensino mais dinâmico, onde o professor deixa de centralizar o saber, colocando este em construção ativa junto com o aluno. Nesse sentido, o presente estudo tem sua relevância ao buscar subsídios teóricos que justifiquem a importância de inovar a prática docente na educação superior, inclusive com a aplicabilidade das chamadas metodologias ativas e refletir sobre como os docentes estão compreendendo essas mudanças e o que eles consideram como uma prática inovadora em sala de aula.

As novas demandas na maneira de ministrar os processos de ensino e aprendizagem exigem por parte dos docentes uma reflexão sobre a sua prática e o manejo em ministrar aulas que possam ser ativas e dinâmicas e que resultem em colocar o aluno como protagonista na elaboração dos processos de sua aprendizagem. Dessa forma, considera-se a importância da mudança de postura por parte do docente, antes considerada tradicional e conteudista, para uma postura mediadora, dialogada e integrativa, conforme recomendado por Almeida e Valente (2012).

2.4 Procedimentos éticos da pesquisa

A pesquisa cumpriu todos os princípios éticos, sendo o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí, sob o protocolo n. 3.193.844 (Apêndice C). Dessa forma, a coleta de dados somente teve início após a emissão do protocolo de aprovação pelo referido CEP, conforme estabelece a Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012).

A realização da pesquisa na instituição selecionada foi autorizada pelo coordenador dos cursos pesquisados. A solicitação foi realizada e autorizada no dia 16 de agosto de 2019. A entrega do questionário aos participantes se deu junto com o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos aqueles que aceitaram participar da pesquisa, um total de 9 (nove). A pesquisa apresentou riscos mínimos aos participantes, apenas o incômodo de utilizar parte de seu tempo na reflexão sobre as questões apresentadas, ao responder o questionário, mas foram tomados todos os cuidados para que o desconforto fosse minimizado, deixando-os bem à vontade.

2.5 Instrumento para coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário impresso, composto de questões fechadas organizadas com base na tabela *Likert* (LIKERT, 1932), além dos dados de identificação, e três questões abertas. O instrumento foi organizado em três partes: uma primeira referente aos dados de identificação dos participantes da pesquisa com o objetivo de traçar o perfil dos mesmos; uma segunda referente à utilização de práticas inovadoras ou diferenciadas

em sala de aula dos cursos de Biomedicina, Odontologia e Psicologia e; uma terceira, com duas questões abertas em que os docentes puderam declarar sobre as práticas inovadoras realizadas em sala de aula, possibilitando conhecer a compreensão dos mesmos sobre as mudanças e as novas exigências da docência na educação superior e, também, conhecer o que eles consideram como uma prática inovadora

2.6 O processo de coleta de dados

O questionário foi entregue aos participantes da pesquisa no mês de agosto de 2019, na sala dos professores, pelos coordenadores dos cursos em análise, que o entregou lacrado, simultaneamente, aos 9 (nove) professores que aceitaram participar da pesquisa. No momento da entrega do instrumento, foi realizada a leitura do TCLE e dado um prazo de 15 (quinze) dias para a devolutiva. Também foi explicado sobre os objetivos da pesquisa e da importância da participação dos mesmos.

A coleta do questionário ficou também sob a responsabilidade dos coordenadores dos cursos. Os coordenadores foram orientados por esta pesquisadora para que pudessem distribuir, aplicar e recolher os questionários da pesquisa após respondido. Todos participantes devolveram o questionário respondido, ao quais registra-se o agradecimento desta pesquisadora e também aos coordenadores dos cursos pela contribuição.

2.7 A organização e sistematização dos dados

Após a devolutiva do instrumento de pesquisa, os dados obtidos foram organizados e sistematizados de acordo com a técnica de análise de conteúdo, amparado na teoria de Bardin (2009). Conforme a autora, o primeiro contato com os documentos ou dados coletados denomina-se momento da pré-análise e se trata de realizar um trabalho que ela chama de “leitura flutuante”. Esse momento consiste em ter impressões, uma primeira ideia acerca dos trabalhos e ou documentos a serem analisados. Dessa forma, esse primeiro contato com o material coletado foi feito logo após a devolutiva do instrumento respondido.

Conforme Bardin (2009), após a leitura flutuante, deve-se dar a organização das informações e o levantamento de categorias (que neste estudo, denominamos a partir de eixos selecionados para apresentação de resultados e discussão). Trata-se

de um contato exaustivo como o material para conhecer em profundidade seu conteúdo. Conforme essas orientações, este trabalho foi realizado com o auxílio do *Excell*, seguindo os rigores estatísticos, organizados/condensados em formas de tabelas e quadros, e apresentado na seção de discussão de dados, ao longo deste texto. Por último, foram identificadas as categorias (denominadas, aqui como eixos para apresentação dos resultados) que também se encontram discutidas na referida seção.

2.8 Aspecto formativo da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram sensibilizados, mediante as questões apresentadas no instrumento de pesquisa, a refletir sobre as suas práticas em sala de aula e avaliar de maneira efetiva a sua prática docente, mediante a necessidade de inovação no ensino superior. Dessa forma, tiveram a oportunidade de refletir sobre o manejo didático, ao trabalhar os conteúdos de sua disciplina, e sobre as possibilidades de realizar práticas diferenciadas ou inovadoras em suas aulas, para otimizarem os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Gil (2008), a pesquisa é o desenvolvimento do conhecimento por meio das exigências científicas e, dessa forma, na sua percepção, a análise investigativa e científica se realiza a partir de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (p. 26) que propiciam aprendizagens, tanto por parte do pesquisador como dos participantes da pesquisa.

3 FUNDAMENTOS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção são apresentados fundamentos teóricos e conceitos que contribuíram para o delineamento desta pesquisa no que se referem à docência no ensino superior, à formação do professor para o exercício da docência e aspectos legais que envolvem a regulamentação do exercício da docência neste nível de ensino, considerando as finalidades da educação superior no cenário contemporâneo, conforme aportes teóricos que os embasam e fundamentam.

3.1 A docência no ensino superior

A docência no ensino superior, normalmente tratada como docência universitária, independente da categoria em que é classificada (universidade, centro universitário ou faculdade), tem sido objeto de estudo e pesquisa no Brasil, a partir das últimas duas décadas, de modo propositivo apresentando, tanto como uma crítica ou modelo tradicional de formação e prática, quanto propostas de renovação da prática.

Dentre os principais autores referenciados na literatura sobre docência no ensino superior acessados ao longo desta pesquisa, destacam-se diversos trabalhos dos seguintes pesquisadores: Marcos Tarciso Masetto; Maria Isabel Cunha; Maria Isabel Almeida; Selma Garrido Pimenta; Léa das Graças Anastasiou; Maria Rosário Franco, Ilma Passos Veiga. Esses autores foram identificados como os mais citados na literatura sobre o tema “docência” na educação superior.

Dentre os temas tratados por esses autores, foi possível observar tanto questões relacionadas: à identidade docente, à formação do professor; às características que delimitam o que é ser professor universitário; os desafios da docência neste nível de ensino e; as condições em que a profissão é desenvolvida. Percebe-se que, embora diversos temas sejam abordados, todos compreendem e assumem o posicionamento de que o professor universitário deve se desenvolver continuamente em conformidade com as transformações da sociedade (MASETTO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), cujo trabalho tem como núcleo principal a dimensão pedagógica da função docente, sendo necessário articular saberes específicos, saberes da formação e saberes da experiência. Nesse sentido, tratar da

docência do ensino superior exige primeiramente caracterizar, pelo menos no aspecto formal, o que é o ensino superior no contexto da educação brasileira e, para isso, a fonte principal deve ser a legislação que regulamenta e define diretrizes da educação nacional – ou seja, já a supracitada LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB 9394/96, a educação nacional compõe-se de dois níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Superior (BRASIL, 1996). Este estudo se insere no nível da educação que se realiza por meio das instituições de ensino superior, atualmente classificadas como Universidade, Centro Universitário e Faculdade, conforme Decreto n. 9.235 de 2017 (BRASIL, 2017). A educação superior abrange cursos e programas, como: cursos sequenciais, cursos de graduação, cursos de pós-graduação e cursos de extensão.

Por sua vez, as IES brasileiras dividem-se nas categorias administrativas ou formas de natureza jurídica, sendo estas públicas ou privadas. As de natureza pública são aquelas regidas pelo poder público (União, estados ou municípios, ou Distrito Federal), sendo as federais, estaduais e municipais. Conforme art. 19, da LDB, as privadas são aquelas administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 1996).

Segundo Veiga e Viana (2011), a docência universitária exige essa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. No entanto, no entendimento da autora, a indissociabilidade aponta para uma atividade docente mais reflexiva e problematizadora do futuro profissional, com articulação entre diversas atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Assim, o docente universitário deve promover a articulação de componentes curriculares e projetos de pesquisa ou de intervenções, considerando que a realidade social não se faz objetivo disciplinar, e tendo a consciência das exigências de empregar pluralidade metodológica. Pesquisas e as extensões indissociadas da docência necessitam, constantemente, estar interrogando o que se encontra fora do ângulo imediato de visão.

A universidade é definida na LDB como uma instituição acadêmica pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, caracterizados por produção intelectual institucionalizada. Em seu art. 52, consta que as universidades são dotadas

de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1996).

Os centros universitários são classificados como instituições de ensino superior pluricurricular, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente, que deve atender a requisitos mínimos de titulação de acordo com a legislação pertinente. Já as instituições denominadas “faculdades” são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado, mas possuem autonomia para criação de cursos – ou seja, dependem de autorização prévia do MEC (BRASIL, 2006).

Também, no nível de ensino superior encontram-se os cursos de pós-graduação, que compreende cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, sendo classificados como cursos *lato sensu*. Compreende também os programas de mestrado e doutorado, denominados *stricto sensu*, destinados a candidatos diplomados em cursos de graduação conforme assegura o art. 44, da LDB vigente (BRASIL, 1996). O ensino superior pode ser ministrado nas modalidades presencial e a distância – ou conhecida como educação à distância (EaD). A regulamentação educacional ainda possibilita para os cursos presenciais o uso de até 20% de sua carga horária em atividades não presenciais ou até 40% da carga horária total do curso, conforme Portaria n. 2.117, publicada em 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), enquanto instituição social, a universidade se caracteriza como ação e prática social, pautando se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção, quanto à transmissão desse conhecimento. A universidade exerce um papel político social, atuando de acordo com o momento político; mas, também atendendo às demandas do campo de trabalho e às suas tendências futuras no que se refere à produção. Segundo as autoras, as universidades, centros universitários, faculdades e institutos ou escolas superiores, conforme suas definições na LDB/96, são instituições de ensino superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho dos seus docentes.

No art. 43 da LDB encontram-se asseveradas finalidades da educação superior, quais sejam:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p.1).

Considerando as referidas finalidades da educação superior, diante às demandas da sociedade, a docência no ensino superior pode ser abordada quanto aos seus desafios. Nessa direção, recorre-se aos “saberes imprescindíveis à docência universitária”, caracterizados por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 13), que segundo as autoras, são saberes necessários que se articulam em torno de quatro eixos: (1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; (2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; (3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; (4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Ainda, segundo as mesmas autoras, ao longo da história da educação brasileira, não houve uma preocupação com a formação de professores para a docência no ensino superior, os quais tradicionalmente são oriundos de cursos de

graduação bacharelados. A formação no nível superior sempre esteve marcada pelo privilégio de saberes científicos sobre os demais. No caso das licenciaturas, os saberes pedagógicos e formação didática sempre estiveram em segundo plano. Nos cursos bacharelados, a formação tem foco em um campo específico para o exercício de uma profissão para qual desenvolve-se um saber técnico-científico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Para Pimenta e Franco (2010), especificamente no Brasil, pesquisas que abarça assuntos relacionados à área vêm apontando para uma epistemologia da prática, com investigativas da situação do ensino, compreendendo-a como complexa, relacionando-a à prática social – o que vem resultar em análises mais abrangentes, essenciais para que princípios da docência do ensino superior possam ser elencados, com vistas à relevar suas características indenitárias, bem coo identificar os desafios existentes para a formação.

Embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Entretanto, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção de identidade. Para que essa identidade se configure o profissional ao assumir a docência precisa compreender as questões do seu tempo. Dessa forma, continuamente se construirá a chama competência docente, aliando os saberes da experiência construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Essa competência proporcionará à docência enfrentar o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas. Para as autoras esse processo de construção de identidade é contínuo, ao mesmo tempo em que se confronta os saberes aprendidos os amplia, com base no campo teórico em que atua, ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando, o que permite configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos, saberes da experiência e os de ensinar.

Diante do exposto, quanto à formação para a docência no ensino superior, do ponto de vista formativo, muitos docentes que atuam atualmente na docência advêm de uma formação acadêmica com metodologias tradicionais, que adotam uma forma de ensinar modelada naquela em que foram educados. Entretanto, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), as transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado e apontam a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes) inovadores.

Nesse sentido, as autoras ressaltam que a universidade ocupa um lugar significativo no contexto social, que engloba a formação acadêmica, profissional e social do sujeito discente, cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão a problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ele apresenta (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Nessa mesma linha de pensamento, é importante recorrer a Cunha (2006), que apresenta outro elemento tão importante quanto a formação no exercício da docência, que é a relação professor-aluno. A autora defende que, da intensa relação professor-aluno, surgem demandas que instigam o professor a novas aprendizagens e favorecem a introdução de práticas inovadoras em sala de aula. No entanto, afirma que isso não pode ser considerado uma inovação na prática docente, pois inovar não é apenas fugir do lugar comum, exige a revisão de uma visão cultural – uma mudança epistemológica, filosófica e cultural, trata-se de algo mais profundo, no sentido de ruptura, provocando a articulação teoria-prática, incluindo uma superação de paradigma no que se refere à relação ensinar e aprender. Para ocorrer a inovação educacional Cunha (2006, p. 22) defende que se faz necessário “romper com as regularidades propostas”. Dessa forma, poderá ocorrer a “reconfiguração do conhecimento, não somente com a inserção de novidades e tecnologias, mas também, relacionando-se à forma de como se entende o conhecimento” (p.22).

Nesse sentido, a relação professor-aluno ou a relação ensino-aprendizagem, que envolve o exercício da docência, pode ser compreendida como uma prática social, além de pedagógica. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), a prática social entre o ensinar e o aprender, efetivadas entre o sujeito professor e o sujeito aluno, em sala de aula, engloba necessariamente tanto a ação de ensinar quanto a ação de aprender.

Dessa forma, o ato de ensinar não pode resumir-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e “desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender” (p. 204).

Para Cunha (2006), ensinar é uma função complexa e se torna rica quando a troca entre professores e alunos ocorrem em interface com os conteúdos propostos e desenvolvidos. Os professores contam com o seu conhecimento e os saberes experienciais que devem ir ao encontro dos alunos com suas necessidades e expectativas esperando se tornarem futuros profissionais e conseguirem ser alocados no mercado de trabalho. Nessa relação se dão as trocas de experiências e novas possibilidades de construção do conhecimento, o que enriquece tanto a prática dos docentes como a formação do aluno, por isso, o caminho da construção do saber universitário é multifacetado.

Sem a intenção de esgotar a exploração do tema, pontua-se que a transformação das práticas docentes não envolve apenas os conteúdos curriculares, nem tão pouco a experiência profissional; mas, a implementação de estratégias educacionais que, possam somar-se aos saberes científicos e os da experiência, favorecendo de forma integrada, a revisão e ampliação de processos, conteúdos e manejo didático (CUNHA, 2006). Portanto, trata-se de uma ação reflexiva, intencional e persistente e, além disso, bem evidente, que exige um esforço deliberado e conscientemente assumido. Nesse sentido, cabe abordar sobre o professor do ensino superior.

3.2 O professor do ensino superior

Abordar sobre professor do ensino superior exige fazer um recorte não apenas na literatura que versa sobre formação docente; mas, também no aspecto formal, uma vez que independentemente do nível de atuação, aquele que se dedica ao exercício da docência é um “profissional da educação”, conforme Emenda Constitucional n.º 53, aprovada em 2006, que conferiu ao professor o *status* “profissional” (BRASIL, 2006). Nesse contexto, alguns questionamentos se fazem necessários: o que é ser “profissional”? O que é ser profissional no nível de ensino superior?

A discussão teórica apresentada se origina da revisão de literatura realizada no decorrer da pesquisa dessa dissertação de mestrado, com foco na inovação das práticas educativas no exercício da docência em cursos de graduação, bacharelados.

No decorrer da pesquisa identificou-se um estudo exploratório realizado por Oliveira (2017), no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), período de uma década 2006-2016, que evidenciou uma lacuna quanto ao conceito do *status* “profissional” nas publicações sobre o tema profissionais da educação.

Tomando como palavras-chave “professor profissional” e “profissionalização docente” e “profissão professor”, a pesquisadora (OLIVEIRA, 2017) identificou que os diversos temas abordados apresentam percursos diversificados; mas, não foi possível identificar um conceito do termo “profissional”, deixando nebuloso “o que é ser um profissional da educação”.

Oliveira (2017) constatou que, em sua maioria, os trabalhos retomam a gênese da profissão professor e a sua formação de forma genérica, apresentando enfoque na formação de professor a partir de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores para a Educação Básica e sobre o percurso histórico da formação docente, desde o século XVIII. Esse histórico ajuda a compreender o exercício da docência como sacerdócio, como ofício, como educador e agora como profissão. Nesse sentido, o foco da abordagem sobre o professor para o exercício da docência no ensino superior, neste trabalho, se dá no conceito de ‘professor profissional’ e, para isso, recorre-se à obra clássica de Freidson (1998) – intitulada “Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política”.

3.3 O professor profissional da educação e a profissão docente

Na teoria de Freidson (1998), a concepção mais tradicional de profissão está diretamente relacionada com a emergência e o desenvolvimento das profissões na Inglaterra e nos Estados Unidos, no decorrer do século XX. Segundo o autor, de forma sucinta, a profissão é uma forma de organização do mercado de trabalho e o poder profissional está ancorado em três pilares fundamentais, que são: Pilar 1 – autonomia técnica por via do controle da natureza e da forma como é executado o trabalho e, neste sentido o profissional é um expert; Pilar 2 – o monopólio de uma área de conhecimento especializado e institucionalizado, o qual sustenta essa autonomia; Pilar 3 – credencialismo que permite o acesso à profissão somente dos que detêm credenciais ocupacionais ou institucionais com papel preponderante do Estado na institucionalização e organização da maioria das profissões. Portanto, a profissão é

mais do que uma ocupação com uma posição particular no seio da divisão do trabalho que lhe possibilita controlar, em exclusividade, o seu próprio trabalho e pelo qual é reconhecido por sua competência enquanto profissional. O mesmo denomina essa competência profissional como “*expertis*”.

Segundo Freidson (1998, p. 153), é o domínio de uma *expertise* e a demarcação de fronteiras no mercado de trabalho que possibilitam “o monopólio no desenvolvimento de atividades que tenham como base essa *expertise*”. Pode-se entender a competência vinculada a essa *expertise* e ao conceito de profissão. Entretanto, para o autor, não existe uma definição de profissão; a profissão é um conceito popular e, por isso, não existe um conceito único. Ao contrário, “em sociedades tão complexas como a nossa” (p. 153), deve haver uma porção de povos e uma porção de conceitos populares sobre profissão. A definição profissão pode “referir-se mais à maneira como os poderes existentes na sociedade e nas organizações produtivas estão propensos a classificar os empregos do que à natureza dos próprios empregos e à experiência de trabalho daqueles que os ocupam” (p.153).

[...] o que distingue uma profissão [...] é o conhecimento e competência especializados, necessários para a realização das tarefas diferentes, numa divisão de trabalho; a profissão é, genericamente, uma ocupação e certamente não é uma classe [...] o que diferencia as ocupações umas das outras é o profissional (FREIDSON, 1998, p. 40).

Diante do exposto, há que se interrogar sobre a definição de “profissional”, partindo do pressuposto que há uma relação intrínseca entre os termos “profissão” e “profissional”. Sobre isso, recorrendo a Freidson (1998), é possível concluir que o conceito de profissão tem seu histórico e vem carregado de sentido socialmente valorizado, com implicações políticas, econômicas, sociais, sendo muito valorizado para as pessoas que desempenham ocupações, mas sendo um conceito popular e cultural, entende-se que, para cada particularidade, ou para cada povo, a conotação desse termo é singular. Ou seja, a sua constituição é intrínseca à sociedade e se aplica em seu tempo e espaço. Tanto na literatura como no popular, o uso mais amplo e geral do termo “profissão” é construído sobre a distinção entre “profissional” e “amador”, e relacionando com o conceito de “trabalho” e de “mercado”.

Isso posto, o sentido de profissional da educação deve ser compreendido nesse cenário e na relação com o trabalho que realiza. Conforme Guathier (1998), incide aí

a necessidade de se investigar e conhecer sobre os fenômenos que são inerentes ao ensino.

[...] há um repertório de conhecimentos necessários ao exercício profissional e conhecer os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente [...] e o desafio da profissionalização docente é evitar os dois erros impostos à pedagogia: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Nesse sentido, reconhecer a existência desse repertório de saberes reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional (GAUTHIER, 1998, p. 133).

A partir da década de 1990, diversos estudos têm se debruçado a investigar os saberes necessários à docência, dentre eles Tardif (2014), que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização e na formação dos professores. Para ao autor, a prática docente é uma ação que mobiliza um conjunto de saberes inter-relacionados, saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, com destaque aos saberes da experiência.

Pode-se entender que as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que precisa dominar, integrar e mobilizar esses diversos saberes em sua prática docente. Essas articulações são determinantes na delimitação do conceito de profissional e de outro termo popularmente chamado de “profissionalismo”, o qual se insere nessa mesma discussão. No entanto, deve-se levar em conta as condições e as limitações inerentes à interação humana na sociedade, notadamente as condições e limitações normativas, afetivas, simbólicas e também aquelas ligadas às relações de poder, próprias das instituições, de forma geral, e da própria sociedade, incluindo o mercado.

Nessa linha de interpretação, faz-se importante reconhecer a relação entre Estado e a profissão docente que se dá pela natureza da atividade e não apenas por filiação administrativa e ressaltar que, mesmo em documentos normativos, como a LDB 9394/96, não há uma definição do termo “profissional”, pois ora o documento se refere ao professor como ‘profissional da educação’ e ora como “profissional do magistério”. Assim, no cenário educacional, se a opção for assumir a definição do termo “profissional” vinculada à ideia de *expertise* (FREIDSON, 1998), caberá reconhecer que tal linha teórica comporta saberes diversos, experiências, competências e conhecimentos especializados, sendo que o professor, enquanto profissional, deve se preocupar com essa *expertise* na área em que atua.

Dessa forma, ser profissional da educação implica o domínio de um conjunto especializado de conhecimento e experiência em determinada área. A *expertise* desse conhecimento é que lhe dá o reconhecimento como profissional em qualquer área. Esse valor não deve ser tomado somente em relação à lógica do mercado, uma vez que as demandas da sociedade afetam as instituições nas quais os profissionais se vinculam.

Daí a relevância do tema o qual merece a atenção de todos os profissionais da educação e, em específico daqueles que atuam no nível de ensino superior. A atuação dos docentes do ensino superior tem grande incidência na sociedade, na vida dos estudantes futuros profissionais, já que a formação de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação superior especializada está sob a sua responsabilidade. Autores como Pimenta e Almeida (2011), dentre outros, reconhecem a complexidade da docência na educação superior, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social.

Se o que impera, historicamente, no campo da docência do ensino superior é a antiga ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, com exposto, é possível compreender porque o perfil predominante entre os professores universitários ainda é o de que este orienta a sua prática tendo como base de conhecimento a sua função paralela, que exerce ou exerceu no mundo do trabalho. Dessa forma, como frisa Anastasiou (2009), torna-se comum a simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade, sendo esta denominada metodologia tradicional, em que a principal operação exercitada era e ainda é a memorização.

Ainda, Anastasiou (2009) destaca que, hoje, essa prática se revela insuficiente para dar conta do profissional que a realidade necessita e, assim, demanda-se a necessidade de uma política de formação para a docência no ensino superior, indo ao encontro de outros autores que têm proposto uma Pedagogia Universitária, dentre eles Maria Isabel Cunha, Elisa Lucarelli.

Conforme Cunha (2007) e Lucarelli (2007), a Pedagogia Universitária pode ser considerada um campo disciplinar ainda em construção; mas, desde a década de 1990 tem sido um tema que vem despertando a atenção dos pesquisadores, haja vista as diversas questões que envolvem a docência no ensino superior, que não se reduzem à formação acadêmica. É consenso entre as autoras que a Pedagogia Universitária vem se consolidando como parte de um conjunto de práticas, com

características próprias, e visa fazer pensar a formação, a ação docente e a repercussão nos processos formativos na universidade.

3.4 A formação para a docência universitária

O tema formação do professor, em todos os níveis, tem sido um dos pontos fundamentais nas discussões sobre profissão, profissionalismo e profissionalização docente, apresentando-se vinculado à questão da competência ou incompetência para ensinar. No entanto, a preocupação com a formação docente para atuar no ensino superior é bastante recente. Segundo a literatura, a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional e o treinamento profissional; acreditava-se que poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício como teoriza Masetto (2012). Acreditava-se, como alguns ainda hoje acreditam, que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor.

Em um Grupo de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Avaliação, foi realizado no período de 2003-2005 o Projeto de Pesquisa denominado “Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais”, com o objetivo de estudar analiticamente experiências de ensinar e aprender que fossem percebidas como inovadoras no âmbito dos cursos de graduação (CUNHA, 2014). A autora concluiu que os docentes universitários realizam formas significativas de aprendizagens com os alunos por serem portadores de importantes saberes, mas resistiam à sistematização das atividades que realizavam.

Em geral, a construção dos saberes docentes fica na responsabilidade individual do professor, que exerce uma docência artesanal, mesmo que senso e propriedade. Inspira-se em modelos históricos de ensinar e aprender e alimenta-se da sua própria experiência para definir suas práticas. Ainda que alcance bons resultados, não consegue teorizar o que faz (CUNHA, 2014, p. 21).

Além disso, os estudos apresentados por Cunha (2006; 2014) revelaram, dentre outras coisas, a ausência de políticas que privilegiam os saberes pedagógicos para os docentes da educação superior. Em pesquisa na LDB 9394/96, pode-se

observar que não há uma definição do perfil dos profissionais da educação para o ensino superior semelhante ao que é definido para a educação básica. Constatou-se, ainda, no corpo do texto que a referida lei não define critérios de formação ou qualificação para exercício da docência no nível superior. Há uma preocupação excessiva expressada no documento com a divulgação de informações sobre os cursos e instituições, numa intenção de mostrar transparência para os estudantes e candidatos, e também para a sociedade, e outros temas como cumprimento de calendário e elementos da área de gestão acadêmico-científica. Inclusive, exige-se divulgar no *site* (em página específica na *internet* no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior):

art. 47 –

[...]

V - deve conter as seguintes informações:

[...]

c - a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente (BRASIL, 1996, p.1).

Diante do exposto, abordar a questão da formação de professor para ensino superior exigiu primeiramente revistar a legislação, principalmente a Lei n. 10.861 de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (BRASIL, 2004), atendendo aos art. 9º e 46º da LDB em vigência, que estabelece a prática de avaliação das instituições de ensino superior (BRASIL, 1996).

Art. 9º – A União incumbir-se-á de:

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino

[...]

Art. 46 – A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação (BRASIL, 1996, p.1).

A chamada Lei do SINAES (BRASIL, 2004) condiciona a autorização de cursos, credenciamento e reconhecimento das instituições a critérios de qualidade estipulados, organizados em dez dimensões. Dentre essas dimensões, há exigências relacionadas à formação e qualificação dos docentes; mas, sem apresentar critérios de qualificação de formação pedagógica – ou seja, específicos para a docência, a não ser a valorização de pós-graduação. Observa-se que há uma conjuntura que ampara e reforça a política de melhoria da qualidade da educação superior como Política de Estado, por meio da avaliação institucional, externa (do MEC) e interna (auto avaliação), que ouve os discentes e a comunidade acadêmica.

O SINAES visa promover formas de monitoramento do sistema de ensino superior, nas IES e no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), uma vez que os resultados da avaliação constituem um referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior (BRASIL, 2004). Ao avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos, indiretamente, os docentes também estão sendo avaliados pelas instituições de ensino e pelos alunos e, também pelo MEC – por meio da avaliação externa e pela sua competência no processo de autorização, credenciamento e recredenciamento institucional. Dessa forma, o cenário pós instituição do SINAES tem imposto novas exigências à formação e qualificação de professores, tem levado as instituições a implementarem estratégias institucionais de formação, visando o desenvolvimento profissional docente.

Conforme, Cunha (2010; 2014), este cenário tem intensificado estudos sobre as especificidades da docência universitária e as perspectivas de formação, justificando-se que:

[...] já se reconhece que a docência envolve saberes complexos e implica conhecimentos e formação específica. [...] quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios intrínsecos à sua natureza e seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor (CUNHA, 2010, p. 20).

Cabe ainda recorrer ao Decreto n 9.235 – que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino –, no qual informa que “a avaliação será realizada por meio do SINAES, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os

processos de regulação e de supervisão da educação superior”, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2017, p.1). Em seu art. 93 encontra-se que “o exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional” (p.1). Em seu parágrafo único, a lei também dispõe que “o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição”, nele reservado o tempo de, “pelo menos, vinte horas semanais para estudos, pesquisa, extensão, planejamento, gestão e avaliação” (p.1) –; mas, não apresenta requisitos de qualificação para exercício da docência, a não ser quando a lei se refere a critérios de autorização de cursos na seção VIII.

Art. 40. As universidades e os centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto no art. 41, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação os cursos criados por atos próprios para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias, contado da data do ato de criação do curso (BRASIL, 2017, p.1).

Também na Seção I - Organizações Acadêmicas, capítulos 16 e 17 – quando se trata de credenciamento e reconhecimentos de IES como Centro Universitário e Universidade, inciso II, a lei apenas estabelece que “um terço do corpo docente deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2017, p.1) e, é avaliado na visita da comissão de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC, *in loco*, e tem interferência na nota da instituição. Isso tem incentivado a busca da qualificação docente em cursos de mestrado e doutorado; no entanto, é sabido que os cursos em nível *stricto sensu*, tradicionalmente, têm como foco a formação de pesquisadores e não a docência – como já apontado e criticado por diversos pesquisadores, dentre eles, Pimenta e Anastasiou (2010) e Cunha (2006).

Ainda, explorando os atos legais para identificar requisitos que impulsionem a formação do professor do ensino superior, buscou-se no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, publicado em 25 de junho de 2014 e implantado por determinação da LDB 9394/96, que delegou à União elaborar o Plano Nacional de

Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2015).

Observou-se que, dentre as 20 metas do PNE (2014-2024), a meta número 13 propõe “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (BRASIL, 2015, p.75). Já a meta 14 do referido plano tem como propósito “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2015, p. 77). Portanto, as duas metas estão relacionadas entre si e têm o mesmo foco, que é qualificação de profissionais para a melhoria da qualidade da educação superior, mas não se pode dizer que há uma relação direta entre a qualificação docente e a melhoria da qualidade da educação superior.

O estudo de Alves (2018) demonstrou, por meio de uma análise sistematizada que, ao longo dos últimos 12 anos, os dados sobre a educação superior têm apresentado crescimento significativo no nível de qualificação dos docentes que atuam na área de ensino superior. Apurou que, conforme o Censo da Educação Superior, a meta 13 do PNE 2014-2024 foi alcançada. Aproximadamente 80% dos 384 mil docentes, atualmente têm mestrado e/ou doutorado.

Observa-se uma crítica relacionando à ausência de formação pedagógica para docentes, por serem profissionais de mercado que ingressam na docência do ensino superior. Nessa mesma linha, Pimenta e Anastasiou (2010) também observam uma crítica aos cursos de formação de mestres e doutores em que se predomina o aspecto da pesquisa e não prioridade à formação pedagógica.

[...] no nível de ensino superior, os professores, embora possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

As autoras ressaltam a mudança do perfil dos alunos que chegam ao ensino superior nas últimas décadas diante do processo de expansão, somado à popularização das tecnologias e às mudanças do mercado, entre outros, evidenciando a exigência da formação pedagógica mais ampla ao professor universitário – o que

historicamente não fez parte das questões do ensino superior. Uma mudança progressiva vem ocorrendo, principalmente devido ao processo de regulação, supervisão e avaliação implementado pelo MEC, que ganhou impulso com a instituição do SINAES, pelo qual o docente passa a ser avaliado pelo seu desempenho em sala de aula, inclusive didático e de incentivo à pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Dessa forma, falar de formação de professor para a docência universitária é também tratar da qualificação docente, pois a função da universidade se conjuga no tripé “ensino, pesquisa e extensão” – conseqüentemente, a função do professor universitário também se inscreve nessas três dimensões. Portanto, a formação para a docência neste nível de ensino não deve se reduzir a uma formação técnica e/ou a experiências profissionais. Como afirma Cunha (2004), a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, mas sendo figura central o docente. A docência universitária é essencialmente relacionada ao ensino e à pesquisa e está relacionada a uma formação para uma profissão ou atividade profissional na sociedade, conforme estabelecido no art. 43 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

3.5 Compreendendo o termo docência e sua complexidade

O sentido dicionarizado do termo “docência” significa ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas, o que traz como ideia comum a atividade de ensino, o que caracteriza o docente em geral (MICHAELIS, 2020). Conforme Veiga e Viana (2011), o termo significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender e, etimologicamente, tem suas raízes no termo latim “*docer*”, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com “*discer*”, que significa aprender.

Nesse sentido, o termo “docência” é entendido, neste trabalho, como o exercício do magistério, pois foi com essa compreensão que se firmou no cenário educacional numa relação direta entre ensino e aprendizagem, sendo que ao professor cabe ensino, que se complementa na ação do aluno a quem cabe aprender, conforme analisado por Veiga e Viana (2011).

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas.

As funções formativas convencionais – como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la – foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Como apresentado ao longo deste texto, muito tem se debatido sobre a ausência da formação pedagógica aos docentes da educação superior e sobre os desafios da docência universitária. Essas e outras questões ajudam a reconhecer a complexidade da educação em todos os níveis de ensino e, conseqüentemente, a formação para o exercício da docência no ensino superior.

No caso do ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2010), além de fazer uma análise das repercussões da falta de uma formação pedagógica ao professor universitário e a proposição de uma formação necessária para tal, as autoras sugerem a superação do paradigma tradicional da docência na universidade baseado apenas no ensino propedêutico. Marcelo García (1999, p. 243), teorizando que a docência universitária é uma atividade altamente complexa, afirma que se trata de uma atividade que não se restringe à sala de aula e pressupõe um conjunto de atividades “[...] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. Cunha (2006), analisa que há uma discussão acadêmico-científica sobre a necessidade de uma pedagogia para a educação superior, que tem sido denominada como “Pedagogia Universitária” por autores como Marcelo García (1999), Cunha (2006, 2007) e Lucarelli (2004, 2007).

Soares e Cunha (2010) também analisam que os estudos mais recentes sobre o professor e suas práticas assumem a complexidade da docência como um pressuposto. Dentre eles, destacam-se Cunha (2006), Severino (2006), Marcelo García (1999), Pimenta e Anastasiou (2010). Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), a docência teve sua complexidade reconhecida no século XVII por Comenius, em especial na sua obra “Didática Magna” – que assim veio definir que ensinar seria a arte das artes; seria então uma tarefa árdua, requerendo o juízo de muitos homens.

Outro desafio que concorre para a complexidade da docência na educação superior diz respeito à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência. Diversos estudos, cujo pioneiro foi o de Knowles (1984 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), evidenciam que o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu

engajamento consciente e voluntário. Isso equivale a dizer que eles precisam compreender. Sobre o conceito de formação, pode-se entender que:

Formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. A formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global (SOARES; CUNHA, 2010, p. 578).

Segundo as autoras em citação, a formação para a docência universitária deve ser inserida no contexto simultâneo de expansão e de questionamentos relativos ao papel da educação superior e, por conseguinte, da própria docência universitária. Considerando que o modelo de docente universitário ainda é porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Essa perspectiva, baseada na erudição, parece ainda predominar, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade (SOARES; CUNHA, 2010).

A docência como atividade complexa pelas próprias características da atividade, que é voltada precipuamente para garantir a aprendizagem do estudante e não para a mera transmissão de conteúdos, envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (SOARES; CUNHA, 2010)

Para Cunha (2014), a complexidade da docência universitária se configura – por ser ela um espaço de conexão de conhecimentos – subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão. Dentre outros desafios da docência universitária, que concorrem para a sua complexidade diz respeito à especificidade

do processo de aprendizagem de pessoas adultas cujo processo de aprendizagem pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário.

Nessa mesma linha, Lucarelli (2004) afirma que, é tarefa do docente universitário compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere necessitando, ainda, “possibilitar ao estudante uma articulação consistente entre teoria e prática na formação de profissionais comprometidos com a transformação social, críticos, reflexivos e autônomos” (p. 29).

Diante do exposto ao longo desta seção sobre a formação e docência na educação superior, corrobora-se os autores que foram tomados como aporte teórico, sendo neste contexto que se propõe à inovação nas práticas de ensino neste nível de ensino, tomando como amparo o conceito de inovação teorizado por Carbonell (2012), Cunha (2006) e Masetto (2012).

4 INOVAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A presente seção da dissertação ocupa-se de abordar o conceito de inovação e trazer à tona discussões que têm sido apresentadas em torno do conceito na área da educação em todos os níveis de ensino. Especificamente, o foco deste trabalho é a educação superior e, como já afirmado, será adotado o conceito de inovação respaldado em Carbonell (2012) Cunha (2006) e Masetto (2012). Existe um consenso entre esses autores tratando a inovação na prática educativa como uma ruptura com o modelo tradicional de educação. De acordo com Cunha (2006), a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna

Existe, ainda, no meio acadêmico, um discurso de emergência de inovação na educação e uma crítica ao modelo tradicional, extensiva à prática docente, evidenciando a necessidade de superação da forma tradicional de ensinar. Essa forma tradicional se refere ao transmitir conteúdos de forma propedêutica, à posição do professor como os donos do saber e na função de mero transmissor do conhecimento, onde o aluno numa posição passiva recebia o conhecimento e a uma prática que não cabe mais nos modos de ensinar – como apresentado em Cunha (2006). Para essa autora, o docente é responsável para ensinar para além dos conteúdos, sendo também formador de sujeitos críticos, reflexivos, para que possam atuar em sociedade de maneira ativa. Nesse sentido, a reconfiguração dos saberes se constitui como categoria-chave da compreensão da inovação como ruptura pragmática, o que representa uma ruptura em relação à lógica acadêmica tradicional.

No entendimento de Masetto (2012), existe uma diversidade de técnicas favoráveis à mudança na rotina dos alunos, para motivação a frequentar as aulas, além de convite à participação e dinamização dos conteúdos – o que não deixa de desenvolver a curiosidade e a instigar a busca autônoma de informações demandadas para resolução de problemas ou explicação de fenômenos.

[...] novas técnicas de aprendizagem colaboram com os alunos quando seu desafio é resolver um problema, construir um projeto, produzir um artefato, operar um recurso tecnológico; favorecem a

aprendizagem colaborativa entre os alunos e a integração da teoria com a prática (MASETTO, 2012, p.19).

Entretanto, o autor ressalta que tais técnicas sozinhas não podem ajudar na aprendizagem e, para isso, é necessária a mediação do professor. Nesse sentido, afirma que a eficácia do uso de técnicas diferenciadas está vinculada em três pontos: “sua vinculação aos objetivos de aprendizagem, a postura do professor em sua aplicação e o processo de avaliação coerente com seu uso” (MASETTO, 2012, p. 19).

Para Carbonell (2012), o desenvolvimento da inovação, pelo professor, tende a acontecer quando exerce sua prática com paixão e compromisso pelo magistério, objetivando construir uma ação educativa mais fluida entre professor, conteúdo e aluno. Considera-se uma ação inovadora como um ato intencional; ou seja, o professor planeja, cria, recria e fica atento num ensino funcional e na construção de uma aprendizagem significativa do seu aluno.

Como a educação superior se destina precipuamente à formação profissional, identificar os objetivos dessa formação é o primeiro passo para o professor poder estabelecer quais metodologias inovadoras poderão ser utilizadas no processo de ensino, como descrito por Hargraves (2004). O autor se refere aos vários aprendizados que poderão ser efetivados com a colaboração de técnicas inovadoras que possibilitem essa interlocução entre a teoria e prática fundamentando o aprendizado do aluno.

[...] ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisa, aprendizagem e auto acompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo, parceria de aprendizagem, desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente (HARGREAVES, 2004, p. 546).

Desta feita, a emergência de inovar a prática educativa encontra apoio também em Cunha (2006), que aponta para a necessidade de compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente, que segundo a autora já é, em si, uma inovação. Essa afirmação da autora vem acompanhada da crítica de que costuma-se almejar uma pedagogia do

consenso, alicerçada em soluções prescritivas e, dessa forma, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional já significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura pragmática.

4.1 Metodologias inovadoras para uma aprendizagem ativa

O advento da era digital mobilizou diversas mudanças no cotidiano das pessoas, alterando significativamente as relações políticas, econômicas e sociais (IMBÉRNON, 2012). E como parte da sociedade, também chamada sociedade do conhecimento, esses reflexos chegaram na educação, como parte integrante dos currículos acadêmicos, o manejo dos docentes no ato de ministrar as suas aulas e no perfil discente que chega nas universidades com um comportamento que reflete essas mudanças. Segundo o autor, o professor deve ser agora um mediador e parceiro, capaz de favorecer o surgimento do aprendiz parceiro, que assume a atitude de aprender, com atitude corresponsável pelo seu processo da formação. O professor deve trabalhar com a mediação pedagógica, definindo-se como um processo no qual:

Professores e alunos compartilham a atividade de aprender [...]. Os professores promovem e organizam as atividades de participação. O estudante é visto como um sujeito ativo que adquire, processa e avalia seu conhecimento. Os professores devem trabalhar na criação de situações para ativar a participação dos estudantes nos métodos de ensino centrados neles (IMBERNÓN, 2012, p. 51).

Ainda, para Imbernón (2012), o uso de metodologias inovadoras visa estimular e favorecer o aluno como agente principal da sua aprendizagem. A diversidade que propõe as técnicas de metodologias ativas, promovem as possibilidades de se trabalhar na coletividade e no individual, viabilizando assim para além da formação acadêmica as relações interpessoais e a coletividade. Os ambientes devem ser pensados de maneira em que o processo de aprendizagem se torne dinâmico e motivador, dentre estes, o autor cita as salas de metodologias ativas, laboratórios de humanidades, salas multimídias, laboratórios multifuncionais, salas de atividades em grupo. Nessa mesma linha é a compreensão de Moran (2013; 2014; 2015; 2018) em suas diversas obras e estudos, destacando que:

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, bem como fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (MORAN, 2013, p.1).

Para Moran (2018), metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se “concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas” (p.1). Elas podem contribuir para redesenhar as formas de ensinar e de aprender, e constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, de forma a envolvê-lo na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas. Ainda, quanto às metodologias ativas, é importante dar destaque ao que afirma o referido autor:

Entendemos que para fazer a diferença, as metodologias ativas, além de serem compreendidas em sua concepção, usadas em função de alcançar os objetivos de formação pretendidos e aplicadas corretamente nos seus detalhes, para fazerem a diferença no processo de aprendizagem exigem outro requisito: repensar novas atitudes do professor, envolvido e participante com o aluno no processo de aprendizagem e formação profissional (MASETTO, 2018, p. 661).

Para Masetto (2018), a docência no ensino superior na contemporaneidade é o lugar propício para inovações, entre as quais se destacam as práticas pedagógicas inovadoras que representam oportunidades de dinamização de tempos e espaços de aprendizagem, conhecidas também como metodologias ativas. De acordo com o autor, a questão da utilização de metodologias ativas aparece com grande força no contexto da discussão sobre o tema inovação. Ele considera que as metodologias ativas são estratégias muito importantes para incentivar o protagonismo do aluno na construção de seu processo de formação profissional; mas, pondera afirmando que realmente, só farão a diferença na formação dos profissionais se foram utilizadas com foco na formação de competências para o exercício da cidadania, “exigidas pela contemporaneidade e trabalhadas, em parceria por professores mediadores de um processo de aprendizagem e alunos protagonistas do mesmo” (p. 666).

4.2 Compreendendo o conceito ‘inovação’ no ensino superior

O dicionário resume a definição de “inovação” em uma só palavra: “novo” (MICHAELIS, 2020). Portanto, inovação é a introdução de algo novo em qualquer atividade humana. Segundo Cunha (2006), o conceito de inovação que têm os professores, quando relatam suas práticas pedagógicas, nem sempre é claro e explicitado; mas, quando o fazem apresentam-no em um espectro bastante amplo. Partem de um prisma de entendimento do “novo” como algo diferente indo à concepção de inovação com uma completa mudança de paradigma.

A mesma autora entende que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna significa criar algo novo (CUNHA, 2006).

Tomando como referência os conceitos citados, pode-se considerar que o conceito de inovação vem ao encontro junto às necessidades apresentadas no campo da educação superior, momento em que mudanças se fazem necessárias na forma de dinamizar os conteúdos e a própria forma de como lecionar. Entretanto, as inovações que se fazem necessárias no ensino superior se deparam com a dificuldade de romper com uma pedagogia tradicional e pragmática, como afirmado por Cunha (2006), pois as novas configurações no ato de ensinar levam em consideração a subjetividade de quem ensina e de quem aprende. Além disso, as mudanças a serem realizadas partem de uma complexidade que envolve tanto metodologias inovadoras, quanto saberes experienciais que possam articular teoria e prática, bem como o desejo por parte dos docentes em inovar as suas práticas educacionais.

Para Cunha (2006), da intensa relação professor-aluno surgem demandas que, favorecem a relação de inovação no sentido de ruptura provocando a articulação teoria-prática, incluindo a crença dos sujeitos que são protagonistas da experiência pedagógica. Ensinar é uma função complexa, e se torna rica quando a troca entre professores e alunos podem acontecer em interface dos conteúdos propostos.

Também, para Fava (2014), significa que cada vez mais, a educação vai se tornando mais complexa, porque o foco está migrando da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas, conspícuas, perceptíveis, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Alteram-se as atribuições do professor com a incorporação de novos papéis, como mediador, facilitador, gestor, mobilizador, motivador.

Ao relatar que os professores contam com o seu conhecimento e os saberes experienciais e, da mesma forma, os alunos com suas necessidades, Cunha (2006) entende que, ao se tornarem futuros profissionais e conseguirem ser alocados no mercado de trabalho, eles realizam trocas de experiências e novas possibilidades de construção do conhecimento, enriquecem tanto a prática do docente, quanto a formação do aluno. A autora insiste na necessidade de romper com as regularidades propostas que para ocorra a inovação educacional, permitindo desta forma que haja a “reconfiguração do conhecimento, não somente com a inserção de novidades e tecnologias, mas também, relacionando-se à forma de como se entende o conhecimento” (p. 22).

Lucarelli (2000), ao abordar a inovação no ensino considera que ao fazer à inovação, faz-se junto à associação de práticas de ensino que mudam, de alguma forma, o a unidirecionalidade de relações que caracterizam o ensino como tradicional. A autora concorda que uma aula inovadora supõe sempre uma ruptura. Em citação literal, afirma:

[...] uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (LUCARELLI, 2000, p. 63).

De acordo com Masetto (2012), a inovação acontece quando é possível romper com antigas práticas pedagógicas que não sustentam as demandas atuais, já que, inovação e mudança andam juntas. Porém conforme o autor, isso só acontece de fato ocasionalmente – ou seja:

[...] quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos

comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir (MASETTO, 2012, p. 200-201).

Ainda, segundo o Autor, essas inovações, entendidas como ruptura pragmática, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar. Nesse sentido, Cunha (2007, 2006) e Masetto (2012) consideram que inovar é constituído por um conjunto de elementos interconectados, organizados por meio de fenômenos complexos. Isso supõe que o papel assumido e as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores mostram que a criatividade e a iniciativa são elementos essenciais para a abertura do ensino à inovação; mas, não se tratam de coisas simples e lineares. Para estes mesmos autores são elementos principais que fazem parte desse processo: alunos, professores, conteúdos e contexto educacional.

Pode-se compreender que as mudanças exigidas no campo do ensino superior, atualmente, impulsionam os docentes a buscarem e produzirem novos conhecimentos. Ao contrário de antes, em que a posição do docente universitário era se fixar na sua especialidade, limitando assim, a própria formação acadêmica. Está-se diante de uma nova ordem que relança desafios para uma nova modalidade de ensinar e de construir conhecimentos. Nesse novo contexto, Cunha (2006) defende que o conhecimento teórico não é a única fonte de aprendizado dos alunos, mas a possibilidade de transformar esses conhecimentos em prática, problematização e contextualização da realidade. Trata-se de um conhecimento que vai além do campo formal e consegue viabilizar o aprendizado a partir dessa interface teoria *versus* prática.

Nessa interação entre os elementos que compõe o sistema educacional, não se pode isolar e modificar um a um; mas, pode-se promover mudanças inovadoras em um todo. Por isso, o diferencial que entona a inovação está no planejar e no pensar do professor, como afirmam os autores. Dessa forma, na construção de novas estratégias de ensino e aprendizagem, estão implicadas novas possibilidades de aprender e repensar o como fazer, juntamente com o aluno, e não mais num plano pedagógico fechado e rígido. A partir desses fundamentos, Cunha (2006) ressalta outro fator importante para que ocorra a inovação, que é “mediação”. Para a autora, a

mediação é outra importante categoria da ruptura pragmática, assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos e exige a articulação dessa dimensão com o conhecimento e no manejo da sala de aula.

Quanto a essa categoria “mediação”, Cunha (2006) explica que o professor ao assumir uma posição de mediador, ele realiza uma ligação entre o campo relacional e o conhecimento, viabilizando para cada aluno um processo amplo na construção do seu saber por meio de participação ativa na construção do conhecimento. Dessa forma, o protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa, que pode ser considerada a condição para que ocorra a inovação, porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Essa nova postura reconhece que, tanto os alunos como os professores são sujeitos ativos de suas aprendizagens.

Diante do exposto, Cunha (2006) defende a necessidade de compreender o aluno como sujeito ativo na construção do seu conhecimento e não passivo; ele deve assumir um papel de originalidade e valorização das suas experiências frente ao contexto educacional. Portanto, cabe ao professor, como mediador da aprendizagem, considerar a experiência que cada aluno traz para sala de aula, incluindo seus aspectos cognitivos, emocionais e culturais. Somente ao se tornar protagonista do processo de aprender, o aluno será capaz de assumir responsabilidades frente à sua própria formação. Daí os desafios e impasses da inovação na prática docente.

Conforme analisado por Cunha (2006), compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Ela ainda afirma que transformação das práticas pedagógicas exigem a implementação de estratégias educacionais que, possam rever processos, planejamento, conteúdos e manejo didático. Nesse sentido, a autora considera inovação não poder tratada como algo abstrato, pois, assim, perde-se a noção de que se realiza em um histórico e social, já que se constitui como um processo humano. Ao contrário, a “inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação de pessoas sobre o ambiente ou meio social” (p. 41).

Por fim, cabe destacar que o conceito de inovação no ensino se mostra para cada docente de uma forma, há quem apresente resistência frente ao novo, quem demonstre curiosidade e outros que, diante dos desafios da docência no ensino

superior, vislumbre a inovação como uma real possibilidade de mudança na forma de ensinar. No entanto, conforme apresentado pelos autores citados ao longo desse texto, nesta seção, pode-se observar que inovação é uma necessidade no ensino superior, uma tarefa complexa de mudança de paradigmas, o que implica também mudança de paradigma na forma de ensinar e na própria posição dos professores na atualidade. Ao professor cabe ensinar; porém, o que propõem os autores quanto à inovação da prática educativa é o como realizar este ato de maneira em que o conhecimento possa se tornar dinâmico e com a participação ativa dos alunos.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

A referida seção contempla a apresentação e a discussão dos dados coletados na pesquisa, com as respectivas análises descritivas articuladas com o referencial teórico tomados como apoio e fundamentação. Após a devolutiva dos questionários respondidos foi realizada uma leitura flutuante e, em seguida, as informações e dados obtidos por meio das respostas dos participantes da pesquisa foram organizados em quadros e tabelas. Na sequência, a discussão se deu a partir da análise de conteúdo, seguindo as recomendações e diretrizes de Bardin (2009), considerado que a pesquisa é de abordagem qualitativa.

Com amparo em Gil (2008), considerou-se que a abordagem qualitativa é, portanto, adequada para atingir os objetivos pretendidos, uma vez que são articulados na discussão, apresentada em sequência, dados obtidos por meio de procedimentos exploratórios na primeira etapa da pesquisa utilizada na seleção dos participantes da pesquisa, e dados empíricos coletados por meio da pesquisa de campo, via aplicação de questionário. A análise descritiva dessa articulação de dados se dá, de forma qualitativa, tendo em vista o referencial teórico utilizado e os dados primários e secundários coletados.

Cabe lembrar que a pesquisa de campo foi realizada em uma instituição de ensino superior, privada, localizada no Sul de Minas Gerais, por meio de um questionário fechado, elaborado pela própria pesquisadora, contendo 15 questões. A pesquisa foi orientada por três questionamentos, a saber: Como tem se dado a prática educativa dos docentes em sala de aula na educação superior diante das exigências de inovação que vêm ocorrendo nos últimos anos? Quais práticas eles estão considerando inovadoras? Como os professores compreendem as mudanças exigidas na prática da docência ou nas formas de ensinar e aprender?

A partir dessas questões, tomou-se como objetivo central identificar e analisar as práticas educativas consideradas inovadoras nos cursos pesquisados na percepção dos docentes participantes da pesquisa e também os seguintes objetivos específicos: (1) investigar sobre o conceito de inovação no cenário educacional; (2) identificar no *locus* práticas consideradas inovadoras adotadas por professores em sala de aula; (3) verificar os principais desafios dos docentes frente ao uso de

metodologias inovadoras de aprendizagem; (4) conhecer o que os participantes da pesquisa estão compreendendo como uma prática inovadora.

Desde o início da pesquisa, procurou-se articular as questões que motivaram a pesquisa aos objetivos propostos, procurando concentrar nos aspectos científico, social e pedagógico da pesquisa, procurando manter o rigor e a objetividade no processo de investigação, bem como na análise das informações obtidas. Nesse sentido, o instrumento de pesquisa foi sucinto, uma vez que já é do conhecimento de quem atua na academia a dificuldade de conseguir a devolutiva de questionários de pesquisa.

A pedido da pesquisadora, os coordenadores indicaram para responder o questionário apenas três docentes de cada curso, levando em consideração a realização de práticas educativas diferenciadas em sala de aula ou consideradas inovadoras. Esse processo de seleção fez parte do que se chamou de pesquisa exploratória neste trabalho, o que demandou diálogo e observação dos coordenadores, portanto, a amostra não foi aleatória e, sim, intencional. Dessa forma, foram distribuídos 9 (nove) questionários e obtidos 9 (nove) protocolos na devolutiva.

Os resultados foram analisados e interpretados por meio de um diálogo com a literatura revisada e a fundamentação teórica promovida na forma de uma articulação de dados e informações. Segundo Cunha (2011, p. 127), “consolidar os dados decorrentes de uma pesquisa e interpretar o que eles possibilitam é um exercício intelectual dos mais exigentes”, pois, trata-se de, não apenas descrever ou apresentar os dados, mas, sim, apreender o que eles revelam, num diálogo que deve buscar objetividade sem desconsiderar as subjetividades. Considerou-se esse dilema e, por isso, um grande esforço foi mobilizado a fim de manter a objetividade na discussão dos dados, considerando a fidelidade aos objetivos propostos.

Isso posto, optou-se por apresentar a organização dos resultados e a análise dos mesmos em três partes, a saber:

- ✓ 1ª Parte: “ Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa”, tem o propósito de delinear e analisar o perfil dos participantes da pesquisa;
- ✓ 2ª Parte: “Práticas educativas inovadoras da educação superior” destina-se a “discutir as respostas apresentadas pelos pesquisados quanto às práticas consideradas por eles como inovadoras;
- ✓ 3ª Parte: “ A percepção dos docentes quanto ao uso de práticas inovadoras” apresenta a análise da percepção dos participantes da pesquisa quanto ao uso

de práticas inovadoras em suas aulas, conforme apresentado em sequência, conforme apresentado a seguir.

Na sequência, a discussão encontra-se apresentada por partes, a partir do levantamento de categorias, as quais são tratadas de forma articulada aos fundamentos teóricos selecionados como orientadores do estudo, em face das questões e objetivos propostos.

5.1 Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa

A amostra foi caracterizada de acordo com sexo, idade e tempo em que trabalham na instituição de ensino e o curso (ou cursos) em que lecionam. Constatou-se que maioria dos professores pesquisados são sexo masculino (66,7%), possuem idade entre 36 e 45 anos (55,6%) e trabalham na instituição há 1-3 anos (55,6%). Quanto ao curso que ministram aulas, 22,2% são professores no curso de Psicologia, 22,2% no de Odontologia, 33,3% no de Biomedicina e 22,2% são professores que ministram aulas em mais de um curso. Tal caracterização pode ser visualizada na Tabela 1 – sendo melhor explorada na sequência.

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra de professores

Variáveis	Categorias	Frequências	Porcentagens
Sexo	Feminino	3	33,3%
	Masculino	6	66,7%
Faixa de Idade	Até 25 anos	0	00,0%
	26 a 35 anos	3	33,3%
	36 a 45 anos	5	55,6%
	46 a 55 anos	0	00,0%
	56 a 65 anos	1	11,1%
	Acima de 66 anos	0	00,0%
Tempo de Trabalho na Instituição	1 ano ou menos	1	11,1%
	Mais de 1 ano a 3 anos	5	55,6%
	Mais de 3 anos a 5 anos	0	00,0%
	Mais de 5 anos a 10 anos	0	00,0%
	Mais de 10 anos	3	33,3%
Curso que Ministra Aulas	Psicologia	2	22,2%
	Biomedicina	3	33,3%
	Odontologia	2	22,2%
	Biomedicina & Odontologia	2	22,2%

Fonte: Dados da pesquisa

A predominância do sexo masculino (66,7%) na amostra pesquisada tem seu aspecto tradicional e histórico no ensino superior, principalmente nos cursos bacharelados, da mesma forma que o sexo feminino predomina na educação infantil e no ensino fundamental. Nesse sentido, cabe recorrer à pesquisa realizada por Viana (2001), a qual revela a estratificação de gênero, histórica da educação, geradora de guetos sexuais na carreira docente. A autora delinea o perfil dessa estratificação:

As mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas. Mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos (VIANA, 2001, p. 92).

Viana (2001) indica que a incorporação do conceito de gênero na análise de gênero no magistério brasileiro é um tema de pesquisa mais recente e tem mostrado que, nos últimos anos, esse perfil vem se transformando lentamente. Embora este não seja o escopo desta pesquisa, é importante pontuar a predominância do gênero masculino nos cursos pesquisados, pois vai ao encontro de uma realidade histórica no magistério da educação brasileira desde o século XIX, conforme apontado pela autora citada.

Quanto à idade, o perfil pode ser considerado jovem, pois observou-se que 55,6% tem entre 36 e 45 anos, seguido do perfil entre 26 a 35 anos (33,3%). Quanto ao tempo em que trabalham na instituição, 55,6% estão na instituição entre um a três anos. Quanto ao curso em que ministram aulas, a distribuição pode ser considerada mais homogênea: 22,2% são professores no curso de Psicologia, 22,2% no de Odontologia, 33,3% no de Biomedicina. Cabe ressaltar que esses professores ministram aulas em mais de um curso, mas observa-se uma leve diferença positiva no Curso de Biomedicina. Sobre as categorias, idade, formação, experiência, Tardif (2012) relaciona a experiência e a habilitação com competência do docente do ensino superior para além de sua idade, formação ou tempo de atuação em qualquer instituição de ensino. Para o autor, é a expertise (a prática cotidiana) que vai mover a experiência do docente em sala de aula. Assim, mesmo que a docência se caracterize nova ou velha em relação à idade, não se pode afirmar que ela seja experiente ou não; habilitada ou não; competente ou não.

É possível pontuar que, na contemporaneidade, há diversas discussões e questionamentos acerca das formas de se realizar uma formação docente voltada para o desenvolvimento de competências. Como destaca Masetto (2015), os modelos existentes que centralizam ações voltadas para aqueles que ensinam já não se encaixam em um cenário que exige modelos voltados para aqueles que aprendem. O que importa não é saber em que se especializou, se tem mestrado ou doutorado, ou ainda saber quantos anos têm e há quanto tempo atua na docência. Com base em Masetto (2015), independentemente da idade e do título de mestre ou doutor, o importante é que o docente universitário abandone modelos arcaicos em detrimento de modelos demandados para novas formas de ensinar e considere novas formas de aprender.

Nesse sentido, cabe destacar um ponto muito criticado, de modo geral, que é o fato de a LDB Nº 9394/1996 não exigir qualificação pedagógica para o exercício da docência. Como bem colocam Pimenta e Anastasiou (2014), o saber do docente não está somente intimamente ligado à sua formação, mas também à sua prática enquanto docente universitário. Para Tardif (2012), a experiência é muito mais do que uma categoria para representar os saberes dos professores, eles se constituem na verdade enquanto o núcleo vital do trabalho docente. Tal assertiva propõe uma reflexão sobre a importância da experiência do docente articulado à sua formação, sustentando assim a sua prática e a sua ação inovadora no ensinar.

Quanto ao tempo em que trabalham na instituição, 55,6% estão na instituição entre um a três anos, ou seja, mais da metade são docentes relativamente novos na instituição, o que revela a existência de uma taxa elevada de rodízio de professores nos cursos pesquisados. Essa observação tem sido feita por pesquisadores, como Pimenta e Anastasiou (2010), que já identificaram essa realidade nos cursos bacharelados, onde sempre privilegiam a experiência no mercado no momento da contratação. Esse tem sido, inclusive, um ponto muito criticado pelas citadas autoras, amparando-se no fato de que a LDB 9394/96, não exige qualificação pedagógica para o exercício da docência. Para lecionar no curso superior, basta ter graduação em qualquer especialidade e, preferencialmente mestrado e/ou doutorado.

Quanto ao perfil, observou-se, também, que 33,3% dos docentes pesquisados estão há mais de 10 anos na instituição – o que revela que um grupo de docentes se mantém atuantes e acumulam experiências no curso, o que pode ser considerado positivo, dando ao corpo docente um perfil heterogêneo. Mas, que, se tornam mais

garantido o ensino se houvesse a certeza de que estes acompanham a demanda das novas formas de ensinar. Estar há tanto tempo na instituição, sem acompanhar as mudanças no campo da docência, não pode ser considerado como diferencial.

Em relação ao curso em que ministram aulas, a distribuição pode ser considerada mais homogênea: 22,2% são professores no curso de Psicologia, 22,2% no de Odontologia, 33,3% no de Biomedicina, mas cabe ressaltar que esses professores ministram aulas em mais de um curso. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), cada curso de ensino superior tem o perfil de cada profissão, sendo este perfil o condutor do projeto pedagógico do curso e também definidor dos professores. O perfil de uma profissão também promove didáticas específicas para cada disciplina. Ou seja, isso pressupõe que o docente conheça a fundo a profissão para a qual está ajudando a formar. Isso permite supor que o perfil profissional de um curso exige que os professores, no mínimo, tenham uma ampla visão sobre o curso em que atua.

Outro ponto importante a ser destacado, atualmente, quanto ao perfil do professor, é sobre a sua prática em sala de aula, no modo como conduz as suas aulas, pois, com a implementação do processo de avaliação institucional por meio do SINAES, os docentes são avaliados em diversos aspectos de sua prática, dentre eles quanto ao domínio do conteúdo, publicação, experiência e metodologias inovadoras em sala de aula. Nesse contexto, usar metodologias inovadoras exige ações transformadoras, com a necessidade de um novo modelo de ação para o exercício da docência.

Com base em Bacich e Moran (2018), considera-se que, no caso do ensino superior, esta é uma competência que precisa ser desenvolvida, uma vez que o saber universitário e a prática docente no ensino superior passam por um momento de mudanças consideráveis, sendo necessário trazer a inovação para o contexto de aprendizagem, para que esta possa ser realmente eficaz e significativa aos alunos. Pimenta e Anastasiou (2014), Cunha (2015; 2018) e outros pesquisadores defendem uma pedagogia própria para o ensino superior, justificando que o simples ingresso em cursos de Mestrado e Doutorado não podem ser considerados condições ímpares para uma formação para a docência neste nível de ensino. A adoção de metodologias inovadoras requer a formação de um docente pesquisador e com aspectos pedagógicos em seu currículo. E, nem sempre, a titulação de mestre ou doutor são

garantias de formação específica para processos pedagógicos inovadores de ensinar e aprender.

Considera-se, então, que diversos são os fatores desafiantes da realidade da educação superior, tais como: as exigências do mundo do trabalho, o novo perfil do público que tem chegado ao nível de ensino superior, questões sociais de toda ordem, o próprio movimento da sociedade, a organização do ensino superior atual e as exigências legais, principalmente, diante do SINAES.

5.2 Práticas educativas inovadoras da educação superior

Cabe lembrar que, identificar e analisar as práticas educativas consideradas como inovadoras na percepção dos docentes dos cursos pesquisados é o objetivo central desta pesquisa e que o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário composto por 15 questões fechadas, em modelo de *likert*. As respostas obtidas foram tratadas por meio da análise conteúdo (BARDIN, 2009), que orienta como primeira ação do pesquisador a leitura flutuante do material coletado e, em seguida, a organização das informações e o levantamento de categorias.

Nessa direção, a Tabela 2 (que segue) traz um apanhado geral dos resultados das respostas dos professores, tratados estatisticamente. Nesta, as informações coletadas fazem o contorno de diversos aspectos da prática docente. Dessa forma, para melhor articulação e compreensão das informações, optou-se por organizar os dados e a discussão em três eixos, conforme as categorias evidenciadas, tendo em vista fazer a relação com os objetivos específicos da pesquisa, como apresentado mais a frente, a saber:

- ✓ Eixo 1: Formação, inovação e docência no ensino superior; Categorias: formação; inovação; planejamento; aprendizagem; competência;
- ✓ Eixo 2: Desafios dos docentes e o protagonismo do aluno na aprendizagem; Categorias: adaptação; prática docente; desafio; inovação; recursos;
- ✓ Eixo 3: Inovação e metodologias inovadoras na educação superior no contexto das mudanças.

Tabela 2 – Respostas dos professores ao questionário

Perguntas do Questionário	Opções de Resposta Porcentagens				
	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente
Considero-me apto a lecionar as disciplinas que ministro	0,00%	0,00%	0,00%	100,0%	0,00%
Considero importante inovar a prática em sala de aula	0,00%	0,00%	0,00%	100,0%	0,00%
Reconheço a importância da inovação no processo de ensino-aprendizagem	0,00%	0,00%	0,00%	100,0%	0,00%
As metodologias inovadoras, podem contribuir para a formação dos alunos e das competências exigidas pelo mercado de trabalho	0,00%	0,00%	0,00%	100,0%	0,00%
As metodologias inovadoras, quando associadas aos conteúdos exigidos pelas disciplinas, viabilizam uma aprendizagem mais ativa no processo de formação acadêmica e profissionalizante dos alunos	0,00%	0,00%	0,00%	88,9%	11,1%
Quando planejo as aulas consigo associar o uso de metodologias inovadoras ao planejamento, promovendo assim, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho	0,00%	0,00%	0,00%	66,7%	33,3%
Reconheço as mudanças no mercado de trabalho e no perfil dos alunos que chegam ao cenário educacional	0,00%	0,00%	0,00%	100,0%	0,00%
Considero-me apto a adaptar os conteúdos exigidos ao uso de metodologias inovadoras	0,00%	0,00%	0,00%	66,7%	33,3%
Tenho buscado aprender e aplicar recursos e estratégias que contemplem a inovação nas aulas	0,00%	0,00%	0,00%	88,9%	11,1%
Tenho dificuldades em usar metodologias inovadoras nas aulas	37,5%	0,00%	0,00%	0,00%	62,5%
Considero a inovação na educação superior um desafio	12,5%	0,00%	0,00%	50,0%	37,5%
Sempre procuro inovar as aulas	0,00%	0,00%	0,00%	62,5%	37,5%
A universidade dispõe de recursos que viabilizam a inovação nas aulas	0,00%	0,00%	0,00%	77,8%	22,2%
Já apliquei metodologias inovadoras nas minhas aulas	0,00%	0,00%	0,00%	100,0%	0,00%
Sempre faço uso de metodologias inovadoras nas minhas aulas	0,00%	0,00%	0,00%	44,4%	55,6%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Cada um dos eixos da triangulação agrupa categorias de análise, evidenciadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), sendo que eixo foi discutido fazendo

relação aos objetivos específicos propostos nesta pesquisa. Essa relação se encontra estruturada no Quadro 1, que se desenhou para melhor representar as categorias evidenciadas e os resultados e discussão.

Quadro 1 – Apresentação dos resultados de acordo com as categorias de análise

Eixo da triangulação	Categorias de análise	Objetivo específico de pesquisa
Formação, inovação e docência no ensino superior	Formação – inovação – planejamento – aprendizagem - competência	Investigar sobre o conceito de inovação Identificar no <i>locus</i> da pesquisa os profissionais que adotam ou já adotaram alguma prática com metodologias inovadoras em sala de aula
Desafios dos docentes e o protagonismo do aluno na aprendizagem	Adaptação – prática docente - desafio – inovação - recurso	Verificar os principais desafios dos docentes frente ao uso de metodologias inovadoras de aprendizagem.
Inovação e metodologias inovadoras na educação superior no contexto das mudanças.	Inovação e metodologias inovadoras na educação superior no contexto das mudanças	Conhecer o que os participantes da pesquisa estão compreendendo como uma prática inovadora.

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 2, as questões aplicadas aos docentes encontram-se organizadas de acordo com as categorias levantadas, a fim de possibilitar ao leitor conhecer quais questões formam cada um dos blocos de discussão – ou seja, quais as questões que compuseram cada categoria de análise.

Quadro 2 – Eixos de discussão com as respectivas questões (continua...)

Categorias de análise	Questões
Formação, inovação e docência no ensino superior.	1-Considero-me apto a lecionar as disciplinas que ministro 6-Quando planejo as aulas, consigo associar o uso de metodologias inovadoras ao planejamento, promovendo assim o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho 9-Tenho buscado aprender e aplicar recursos e estratégias que contemplem a inovação nas aulas 12- Sempre procuro inovar as aulas 14- Já apliquei metodologias inovadoras nas minhas aulas 15-Sempre faço uso de metodologias inovadoras nas minhas aulas

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Eixos de discussão com as respectivas questões

Categorias de análise	Questões
Desafios dos docentes e o protagonismo do aluno na aprendizagem	2- Considero importante inovar a prática em sala de aula 8-Considero-me apto a adaptar os conteúdos exigidos ao uso de metodologias inovadoras 10-Tenho dificuldades em usar metodologias inovadoras nas aulas 11-Considero a inovação na educação superior um desafio 13- A instituição de ensino superior dispõe de recursos que viabilizam a inovação nas aulas
Inovação e metodologias inovadoras na educação superior no contexto das mudanças	5-As metodologias inovadoras, quando associadas aos conteúdos exigidos pelas disciplinas, viabilizam uma aprendizagem mais ativa no processo de formação acadêmica e profissionalizante dos alunos 3- Reconheço a importância da inovação no processo de ensino-aprendizagem 4-As metodologias inovadoras podem contribuir para a formação dos alunos e das competências exigidas pelo mercado de trabalho 7- Reconheço as mudanças no mercado de trabalho e no perfil dos alunos que chegam às instituições de ensino superior

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, são apresentadas a análise e a discussão dos eixos, buscando fazer uma triangulação de dados aos aspectos teóricos, considerando as categorias levantadas e o agrupamento das mesmas nos respectivos eixos.

5.2.1 Formação, inovação e docência no ensino superior

Neste eixo, são abordados os desafios da inovação na prática da docência no ensino superior. Em referência aos desafios para inovar a prática educativa, todos os participantes concordam que se consideram aptos para lecionar a disciplina; 66,7% afirmam conseguir totalmente planejar as aulas, associar o uso de metodologias inovadoras ao planejamento e promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho; contudo, 33,3% afirmam conseguir tudo isso apenas parcialmente.

Ainda, para o eixo “prática e inovação no exercício da docência no ensino superior” apurou-se que 88,9% dos participantes têm buscado aprender e aplicar recursos e estratégias que contemplem a inovação nas aulas e 11,1% dizem que têm feito isso apenas parcialmente.

Quanto à inovação nas aulas, 62,5% dos professores concordam totalmente que têm inovado as suas aulas e 37,5% – que pode ser considerada uma taxa elevada – consideram que inovam apenas em parte. Se, por outro lado, 100% dos professores pesquisados afirmam já terem aplicado metodologias ativas em suas aulas, por outro lado, 44,4% dos participantes concordaram totalmente que faz uso de metodologias inovadoras nas aulas, enquanto 55,6% afirmaram fazer uso parcialmente.

Ao aproximar esses dados, é possível observar contradições originadas das manifestações dos respondentes da pesquisa que, embora não faça parte do escopo desta pesquisa, cabe refletir: se 100% dos participantes já aplicaram metodologias ativas em suas aulas, por que há um alto percentual de professores (44,4%) que fazem uso apenas parcialmente – ou seja, por que eles experimentaram e não dão continuidade?

Para refletir sobre tal questão, recorre-se a Tardif (2012, p. 54), que teoriza sobre os saberes experienciais na docência. Para o autor, os saberes experienciais “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. O mesmo ainda destaca que, para compreender os saberes experienciais, é necessário colocá-los nas experiências vividas pelo docente; estes devem ser mobilizados a buscar respostas na prática cotidiana do ofício. Nessa discussão, é importante relevar com base em Tardif (2012), que o fato de experimentarem as metodologias ativas nas aulas e não as adotarem em suas práticas pode evidenciar diversos fatores, tais como: apego à prática tradicional, dificuldade em lidar com inovações, falta de tempo, pouca experiência ou indisposição para preparar aulas inovadoras etc.

Considera-se, então, que a prática da docência se articula com os saberes da formação e das experiências vivenciadas pelos docentes, mas também há outros fatores externos que podem interferir na prática docente universitária para que haja inovação, uma vez que, neste nível de ensino, a prática está interligada ao saber fazer, ao como fazer e ao para que fazer? Dessa forma, o saber vem da ordem do docente, ou seja, é intencional, que busca se instrumentalizar com estudos e embasamentos teóricos e, assim, o “como fazer” referencia-se à própria prática e ao fazer cotidiano. Entretanto, como teorizado por Pimenta e Anastasiou (2010), o que impera historicamente no campo da docência do ensino superior é a antiga ideia de que

“quem sabe fazer sabe ensinar” e que, segundo as autoras, isso repercute, ainda, nos dias de hoje.

Nessa linha de reflexão, Cária, Caliatto e Andrade (2016) asseguram que um professor não pode ser considerado preparado para a docência universitária somente com sua formação técnica nas áreas de seus cursos de graduação bacharelados ou, muitas vezes, apesar de terem cursado pós-graduação em sua área de especialização. A falta de pressupostos didáticos, sociais e psicológicos que se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem não lhes dão condições de desmistificar o tradicional, materializado na expressão: “quem sabe fazer sabe ensinar”. Devido a essa lacuna, quando se tornam docentes universitários, comumente, eles adotam aulas expositivas para manutenção dos discentes enquanto passivos no processo, como receptores de produtos (conhecimentos) acabados – ensinados por quem “sabe fazer”, mas pode não saber ensinar.

Tais autores ainda afirmam que os métodos de ensino e aprendizagem, apesar de muito pesquisados nos últimos anos, observa-se que ainda prevalece, no cenário da educação superior, o caráter tradicional e expositivo das aulas, “o que reafirma uma condição de alunos passivos e receptores de conhecimento” (CÁRIA; CALLIATO; ANDRADE, 2016, p. 66). Para os autores, o caráter tradicional é o que sustenta o “saber fazer” e, de forma enganosa de se pensar “saber ensinar”, sustentado por promoções de grandes volumes de estudos teóricos, dotados de excesso de informações, que se confundem com conhecimentos.

Como explicam Pimenta e Anastadiou (2010), ainda predomina entre os professores universitários o perfil de uma prática baseada na simples transmissão da informação, entendida como ensino e, nesse modelo, o professor fica como fonte de “saber”. Dessa forma, ele se vê e também é visto, quase sempre, como portador e garantia da verdade, dificultando uma mudança desse paradigma para abrir espaço à inovação. Diante da crítica a esse modelo tradicional, cuja prática se revela insuficiente para dar conta da educação profissional necessária à realidade atual, o que se observa a partir da percepção dos participantes da pesquisa, é que ainda não há uma determinação dos docentes quanto à inovação das práticas em sala de aula, embora eles concordem sobre a necessidade inovar a prática em sala de aula.

5.2.2 O desafio dos docentes quanto a inovar a prática em sala de aula

Neste eixo, os participantes da pesquisa deixam evidente o desafio a ser enfrentado para inovar as práticas educativas em sala de aula, quando 62,5% reconhecem parcialmente as dificuldades em utilizar as metodologias inovadoras nas aulas, e também quando 50,0% concorda totalmente e 37,5% concorda parcialmente que a inovação no ensino superior é um desafio.

Isso vai ao encontro do que foi teorizado por pesquisadores referenciados neste texto, como Cunha (2006), que afirma haver uma emergência de um novo olhar para a educação, para uma *práxis* inovadora, o que revela muitos e novos desafios para os docentes. Entretanto, a autora analisa que, apesar de o termo inovação se apresentar abarcando conceitos de mudanças, de renovação ou de reforma, é necessário estar atento à condição de que a inovação pedagógica traz algo de “novo”. Cunha (2006) insiste na ideia de inovação, como uma mudança intencional e bem evidente e, portanto, que exige esforço deliberado e, conscientemente assumido. Nesse sentido, reconhecer o desafio de inovar a prática em sala de aula pode ser interpretado como o primeiro passo para a mudança, imprescindível para que ocorra uma intenção deliberada de enfrentar o desafio de realizar novas práticas no exercício da docência. Acredita-se que compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Pensar sobre o como fazer uma prática docente inovadora já possibilita um movimento no ato de educar.

Outro fator positivo identificado nas respostas dos professores participantes da pesquisa se refere ao índice de 77,8% de respostas considerando que a instituição de ensino superior dispõe de recursos para viabilizar a inovação nas aulas. Somente 22,2% concordam parcialmente, o que revela um ambiente propício para mudanças. Além disso, 100% dos pesquisados consideram importante inovar a prática em sala de aula. Pode-se ainda apontar outro fator propício para a mudança quando 66,7% dos participantes da pesquisa afirmam considerarem-se totalmente aptos a adaptarem os conteúdos exigidos ao uso de metodologias inovadoras e 33,3% se considerarem parcialmente aptos.

Com base na literatura visitada na realização de trabalho, considera-se esses fatores como grande avanço para a inovação da prática docente, mas o que não significa uma determinação para a mudança e o rompimento de uma prática

tradicional, pois a ideia de transmissão de conteúdos pelos professores como os detentores do saber ainda está presente no cenário educacional, principalmente no ensino superior, como descrito por Cunha (2006) e Masetto (2012). Na percepção de dos referidos autores, tal mudança se constitui desafio porque o manejo docente perpassa por mudanças significativas desde o ato de planejar, ministrar e construir o processo de aprendizagem. Tais práticas passam por mudanças no processo de gestão, sendo indicada a gestão participativa como uma estratégia que pode contribuir com a inovação das práticas educativas.

No entendimento de Cunha (2006), essa pode ser uma outra dimensão que caracteriza as experiências inovadoras, pois, na gestão participativa, os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Dessa forma, é possível haver uma possibilidade de quebra com a estrutura vertical de poder, ao responsabilizar o coletivo do processo de ensino aprendizagem pelas propostas formuladas. Dependendo do modo de como se faz a gestão participativa, poderá haver uma interação mais significativa entre o ensinar e o aprender, favorecendo a inovação da prática. Nessa perspectiva, com amparo em Veiga e Viana (2011), é possível inferir que a prática não significa apenas uma simples repetição do conteúdo teórico em sala de aula pelo professor, mas envolve também a dinâmica da gestão e a utilização de recursos adequados que possam dinamizar a aprendizagem de maneira significativa, participativa e diferenciada. Assim, as inovações que se fazem necessárias no ensino superior se deparam com a dificuldade de romper com uma estrutura, tradicional e pragmática, mais abrangente. Ou seja, com toda a estrutura institucional, que envolve desde os processos de gestão às práticas de sala de aula, o que leva a pensar na necessidade de reconfiguração do ato de ensinar e aprender, que dão origem ao conceito de docência.

5.2.3 Inovação e metodologias inovadoras na educação superior no contexto das mudanças

Neste eixo, busca a compreensão do sentido de inovação e de metodologias inovadoras na educação na percepção dos participantes da pesquisa. A análise visa identificar como os participantes da pesquisa estão compreendendo o conceito de prática inovadora e, nessa linha, o conceito de inovação. Investigar essa compreensão

foi considerada importante nesta pesquisa porque foi possível observar, na literatura visitada, a falta de consenso em torno de um conceito para o termo “inovação” e, também polêmicas quanto ao uso do termo na área da educação.

O sentido do termo inovação tem sido apresentado por alguns autores atrelada a uma ruptura de paradigma (CUNHA, 2006; SOUSA SANTOS, 2011; MASETTO, 2012). A expressão “ruptura de paradigma”, em si, traz um sentido de desafio, o que exige dos professores a reconfiguração de saberes e de comportamento, diante das mudanças ou das novas exigências da docência no ensino superior. Esses autores têm ressaltado a complexidade da atividade docente neste nível de ensino por envolver tanto metodologias inovadoras, como saberes da experiência, de modo a articular teoria e prática, bem como o desejo/intenção por parte dos docentes em inovar as suas práticas educacionais. Ou seja, há uma categoria implícita que vem antes, precipuamente, que é a “intenção”, o “desejo”.

Quando questionados se as metodologias inovadoras, quando associadas aos conteúdos exigidos pelas disciplinas, viabilizam uma aprendizagem mais ativa no processo de formação acadêmica e profissionalizante dos alunos, 88,9% dos participantes da pesquisa concordam totalmente e, apenas 11,1% concordam parcialmente. Além disso, 100% afirmam reconhecer a importância da inovação no processo de ensino-aprendizagem e também as mudanças no mercado de trabalho e no perfil dos alunos que chegam às instituições de ensino superior. Tais posicionamentos dos docentes evidenciam condições propícias para a inovação nos cursos em análise, sinalizando aspectos que podem ser considerados importantes para uma mudança de paradigma, dentre eles, a predisposição manifestada quando 100% dos participantes da pesquisa consideram a inovação importante.

Clock et al (2018) acredita que essa reconfiguração da teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces da docência moderna, efetivando processos centrados na aprendizagem e não mais no ensino. Representa uma alternativa frente à desmistificação do *habitus* de ensinar e promoção da tomada de consciência de como aprender, recorrendo às metodologias inovadoras para tanto. Isso pode valer, não somente para os docentes que participaram da pesquisa, mas para qualquer outro da educação superior, a conexão entre a teoria (forma passiva de aprender) e a prática (a forma ativa de aprender) representa esse desafio do processo de ensino-aprendizagem na atualidade. A prática deve ser adotada como alicerce que permeia a teoria pedagógica, na intenção de que reflexões críticas proponham

mudanças e transformações – ou seja, rupturas – da docência no contexto educacional. Como recomenda Masetto (2015), além do aprofundamento nas teorias de ensino, a docência deve ter acesso a esquemas práticos que orientem o desenvolvimento da prática inovadora.

Fava (2014, p. 69) sustenta a necessidade de a docência romper com o posicionamento de transmissão de conhecimento e de conteúdos aos discentes, enquanto receptores. Afirma a emergência da docência em considerar a interação entre as partes, para um processo de ensino coletivo e inovador, para interação de “velhas/tradicionais” com “novas/inovadoras” metodologias de ensinar. Dessa forma,

[...] mais do que nunca, como educadores, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, arquétipos, hábitos, cultura, buscar o desconforto produtivo, flexibilizar, aceitar, adaptar, o que não exprime apenas aceitar, mas ajudar a transformar (FAVA, 2014, p. 69).

Ou seja, há a necessidade de conviver na sociedade de conhecimento formada por produção mútua e trocas de informações, com velhos e novos comportamentos, mas sempre na direção de uma transformação. Nesse sentido, observa-se que há uma compreensão dos professores que participaram da pesquisa de que as metodologias inovadoras são necessárias para uma transformação nas propostas de ensinar e aprender e que elas podem contribuir para a formação dos alunos e das competências exigidas pelo mercado de trabalho. De acordo com Masetto (2014), a inovação acontece quando é possível romper com antigas práticas pedagógicas que não sustentam as demandas atuais, já que inovação e mudança andam juntas e exige novos comportamentos. É nesse contexto e nessa perspectiva – de inovação e mudança e de caminhar junto – que se destaca a “mediação pedagógica” como categoria inovadora de ruptura pragmática, defendida por Cunha (2006), assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa e a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento.

No entanto, Masetto (2014) frisa que uma mudança só acontece quando as pessoas nelas envolvidas “se abrem para prender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas durante muitos anos [...]” (p. 200). Isso não vem de um processo simples; ao contrário, é complexo, pois “exige

mudar as próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir” (p. 201) com relação a todas as relações que envolve o ensino e a aprendizagem.

Como já mencionado em outro eixo, quando 100% dos docentes reconhecem as mudanças no mercado de trabalho e no próprio perfil dos alunos que chegam às instituições de ensino superior, por si, pode ser considerada uma sinalização da possibilidade de refletir a própria prática educativa, a relação professor-aluno, a necessidade de mudança, dentre outros. Conforme descrito por Cunha (2006), da intensa relação professor-aluno surgem demandas que favorecem a relação de inovação no sentido de ruptura provocando a articulação teoria-prática, mediando e incluindo a crença dos sujeitos que são protagonistas da experiência pedagógica.

Segundo Fava (2014), inovar nas formas emergenciais de ensinar, pode contribuir para a efetivação de formas participativas e interativas em aprender, por meio de uma ressignificação das atribuições da docência, agora, entendidas como mediar, facilitar, gerir, motivar, transformar, inovar etc. Pode-se dizer que o papel da docência vem se ampliar, passando a compreender os discentes como sujeitos de sua própria formação e coautores das mudanças dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, Bacich e Moran (2018) atribuem a nomenclatura de “*designer* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem” à tal docência ampliada e inovadora, que protagoniza os sujeitos que estão em processo de aprendizagem nas experiências pedagógicas.

Por fim, Cunha (2006, p. 22) corrobora quando afirma que, para ocorrência da inovação educacional, faz-se necessário um rompimento das regularidades propostas, para que haja a reconfiguração do conhecimento, não somente com a inserção de novidades e tecnologias. Para autora, isso não basta para ser considerado inovação, mas implica em novas formas de compreender o conhecimento e, sendo este, um fator determinante para a inovação das práticas educativas. Daí a relevância das informações agrupadas neste eixo, indo ao encontro do que a autora defende como base essencial para ocorrer a inovação: compreensão dos impasses da prática pedagógica, problematização da ação por meio da reflexão para que ocorra o rompimento de regularidades, reconfiguração do conceito de conhecimento, superação do senso comum.

5.3 A percepção dos docentes quanto ao uso de práticas inovadoras

Nesta terceira parte da seção de discussão de dados, na direção das considerações finais, busca-se compreender a percepção dos participantes da pesquisa quanto ao uso de práticas inovadoras em suas práticas em sala de aula e como percebem os resultados dessas mesmas.

Utilizando três questões abertas, os participantes da pesquisa foram questionados sobre os motivos que os levaram a realizar práticas inovadoras em suas aulas e quais os pontos positivos observados, como seguem:

- ✓ Por que você faz uso de metodologias/práticas inovadoras nas disciplinas que ministra aulas? Quais as metodologias/práticas inovadoras você faz uso?
- ✓ Enquanto docente, como você percebe a relação entre inovação e metodologias ativas?
- ✓ Relate os resultados que você considera mais positivos ao utilizar metodologias inovadoras em sala de aula.

As respostas, na íntegra, foram transcritas em suas literalidades e organizadas no Apêndice D deste trabalho. Após a leitura flutuante das respostas, as informações foram organizadas tendo em vista captar como os docentes compreendem as chamadas práticas inovadoras. Os participantes da pesquisa foram identificados apenas como P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9, entendendo como “P” a nomeação para cada professor respondente, seguido de números que os nomeiam. Optou-se por esta forma de organização de respostas para se preservar a identidade de seus respondentes, cumprindo com o código de ética de pesquisa.

Para facilitar a compreensão da discussão dos dados promovida a partir da análise de conteúdo de Bardin (2009), a única identificação dos docentes participantes se deu em relação aos cursos que os mesmos atuam, a saber: professores 1 e 2 (P1 e P2) – atuam no curso de Psicologia; professores 3, 4 e 5 (P3, P4, P5) – atuam no curso de Biomedicina; professores 6 e 7 (P6 e P7) – atuam no curso de Odontologia e; professores 8 e 9 (P8 e P9) – atuam no curso de Odontologia e Biomedicina.

As respostas em relação à percepção dos docente acerca da inovação e metodologias inovadoras, relatados como resultados da utilização das metodologias inovadoras em sala de aula foram organizadas no Quadro 3, dividida em dois blocos: a) Percepção dos docentes; b) Pontos positivos observados.

Quadro 3 – Declaração dos docentes sobre o uso de metodologias inovadoras

Percepção dos docentes	Pontos positivos/resultados observados
Uma forma de promover a interação (P1)	Aumenta o interesse
Oportunidade de ampliar conhecimento (P2);	Aumenta a participação
Inovação e metodologias ativas andam juntas (P3)	Aluno mais ativo e motivado
Considera importante no processo de ensino e aprendizagem (P4)	Estimula o aprendizado
Primeiramente foi a ideia de comodismo. Depois reconhecimento da importância (P5)	Promove o conhecimento e alunos mais ativos para aprender
O aluno mais ativo em sala de aula. Eficiente estratégia de interação (P6)	Mais participação do aluno no aprendizado
Desenvolvimento de competências e habilidades (P7)	Mais participação do aluno no aprendizado;
Uma forma de promover sujeitos pensantes e autônomos (P8)	Autonomia e segurança
Capaz de atender a demanda do ensino superior (P9)	Promove aprendizagem ativa

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que as práticas inovadoras estão vinculadas a aspectos da relação ensino e aprendizagem, já identificados pelos autores que deram amparo teórico a este trabalho.

Masetto (2004) compreende o conceito de como: interação, aluno mais ativo, sujeitos pensantes e autônomos, participação, aprendizagem ativa, formação integral, conhecimento. Portanto, falar de inovação da prática de ensino em sala de aula, implica, necessariamente, identificar os elementos principais que fazem parte desse processo, como já apontados por Carbonell (2000) que são: alunos, professores, conteúdos e contexto educacional e uma intenção consciente e planejada. Conforme teorizado pelo referido autor, não se pode isolar e modificar esses elementos de forma individualizada, mas, sim, promover mudanças inovadoras em um todo.

Conforme Carbonell (2000), pensar num ensino inovador é pensar num fazer dinâmico, de criação e de recriação permanente das práticas de ensino e aprendizagem. Nessa conjuntura, observa-se pelas manifestações apresentadas nas respostas dos docentes que eles são conscientes quanto à importância das práticas inovadoras em sala de aula. Arrisca-se a dizer que, por meio de convencimento, pelos resultados já experimentados, conforme a seguinte menção: “Primeiramente foi a ideia de comodismo. Depois reconhecimento da importância” (P5). Pode-se considerar

consenso que eles reconhecem que a inovação promove o conhecimento e alunos mais ativos para aprender, que desperta mais interesse e motivação para aprender.

A voz dos participantes da pesquisa traz mensagens significativas de reconhecimento da importância do uso de metodologias inovadoras em sala de aula, como ilustrado no Quadro 3: “Desenvolve competências e habilidades”(P7); “uma forma de promover a interação (P1); é “oportunidade de ampliar conhecimento” (P2); “inovação e metodologias ativas andam juntas” (P3); “é considerada importante no processo de ensino e aprendizagem” (P4); “é uma eficiente estratégia de interação” (P6); “promove o conhecimento” (P5); é “uma forma de promover sujeitos pensantes e autônomos” (P8); “são mais capazes de atender a demanda do ensino superior” (P9).

Semelhante à compreensão de Carbonell (2009), recorre-se a Masetto (2004, p. 197) que assim se manifesta sobre o conceito de inovação:

[...] inovação deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior (MASETTO, 2004, p.197).

Essa definição traz implícitos os aspectos essenciais para uma nova proposta educacional que se projetam para além das aparências inovadoras; mas, sim, para maior efetividade da aprendizagem e da formação profissional, traduzida nos seguintes pontos positivos na percepção dos docentes: aumenta o interesse, aumenta a participação do aluno, o aluno se torna mais ativo e motivado para aprender, estimula o aprendizado e o conhecimento, promove aprendizagem mais efetiva, a autonomia e segurança e contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Os participantes da pesquisa foram também questionados quanto às metodologias inovadoras mais utilizadas em sala de aula. Após a análise, as metodologias destacadas por eles foram elencadas no Quadro 4 (que segue).

Quadro 4 – Metodologias declaradas inovadoras pelos docentes

Professor	Principais metodologias utilizadas
P1	Principalmente para as aulas do curso de Psicologia, a adoção de técnica de perguntas, <i>storytelling</i> (narração de histórias), estudos de casos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizado baseado em fenômenos, grupos operativos e aprendizado <i>maker</i> são fundamentais.
P2	As metodologias ativas que mais faço uso são: sala de aula invertida, aprendizagem profunda, tutoria entre pares, estudos de casos, aprendizagem baseada em problemas e grupos operativos
P3	Utilizo, principalmente: Estudo de Caso, Sala invertida, <i>Action Maze</i> e Aprendizado <i>Maker</i>
P4	As principais metodologias que faço uso são: aprendizagem entre pares/times, grupos operativos, estudo de caso e aula invertida.
P5	Utilizo, dentre outras, as seguintes metodologias: Sala de Aula invertida, tutoria entre pares, estudo de caso e aprendizado baseado em fenômenos
P6	Utilizo aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem profunda, técnica de perguntas e sala invertida.
P7	As metodologias mais utilizadas para os alunos que frequentam a minha disciplina são: aprendizagem baseada em projetos, <i>cases</i> , técnicas de perguntas/respostas (estudo dirigido), aulas invertidas e tutoria entre pares.
P8	Em sala de aula, faço a promoção das seguintes metodologias: grupos operativos, aprendizado <i>maker</i> , aprendizagem baseada em problemas e estudos de casos.
P9	Como trabalho em dois cursos relacionados à saúde, priorizo as seguintes metodologias em minhas disciplinas: Sala de Aula Invertida, <i>Peer Instruction</i> , <i>Cases</i> , Aprendizagem baseada em projetos, problemas e fenômenos.

Fonte: Elaborado pela autora

Como se sabe, as metodologias ativas são diversas e podem ser inúmeras as razões de escolha de uma ou de outra pelo professor. No caso dos docentes participantes da pesquisa, conforme o elencado no Quadro 4, são utilizadas principalmente: aprendizagem baseada em problemas, projetos ou fenômenos; estudos de caso; problematização, aprendizagem baseada em discussões; aprendizagem *Maker*; aprendizagem por pares (ou *peer instruction*); *design thinking*; método do caso; sala de aula invertida; estudo dirigido dentre outras.

Conforme apresentado ao longo do teste texto, o conceito de metodologias ativas é amplo e também diversificado na literatura pertinente. Entretanto, de forma geral, a expressão “aprendizagem ativa” é utilizada para a caracterização de qualquer situação de aprendizagem em que o aluno é o centro do processo, é aluno ativo (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Pode-se afirmar, então, que o uso de metodologias ativas beneficia o protagonismo (LALLEY; MILLER, 2007). O pensamento de Confúcio – “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o

que eu faço, eu compreendo” – pode ser o ponto de motivação para o planejamento de projetos com o uso de metodologias ativas (BERGMANN; SAMS, 2016).

Na prática, por metodologias ativas, evidencia-se um conjunto de concepções de ensino e aprendizagem que investem no conhecimento como construção e, na prática, como uma ação planejada e intencional, adequada aos objetivos pretendidos. Para Masetto (2010; 2012a; 2012b), o conceito se refere a uma variedade de estratégias de ensino e de aprendizagem a serem utilizadas pelos docentes e pelos alunos. Nessa proposta, o papel da docência é essencial nos momentos de se repensar os diversos processos de construção do conhecimento, subsidiando o processo com mediador para a aprendizagem significativa (BORGES; ALENCAR, 2014).

Nesse sentido, os teóricos sugerem reflexão sobre a prática, inovação movimento de busca, crítica, estudo, produção, autonomia e compartilhamento entre os seus pares. Como explica Manfredi (1996), a metodologia, de modo geral, está centrada na aprendizagem. Da mesma forma, para Pimenta e Anastasiou (2014), o processo de ensino envolve metodologias que gerem resultados – ou seja, envolve aprendizagem. Desta feita, ensinar exige compreensão e ressignificação da aprendizagem. Exige abandono no que é chamado de metodologia tradicional e do professor como dono do saber a ser transmitido.

Pensamento semelhante é encontrado em Tardif (2012), que sustenta tal assertiva, ponderando que o saber docente não deve se reduzir à simples transmissão de conhecimentos, em detrimento à produtividade produzida pela interação entre as partes envolvidas (docente e discentes) e seus confrontos de ideias. O monopólio do conhecimento por parte do professor estabelece relação, ainda, com o que Cária (2011) alega como empoderamento da docência. E, para a autora, faz-se necessário o abandono desta postura por parte do professor do ensino superior, sendo despojado de prepotência do conhecimento e de verdades estabelecidas. O desbancar de tal monopolização pode se efetivar por adesão às novas metodologias a serem pesquisadas e testadas em sala de aula, impondo inovação à rotina do ensino superior, com caráter mais participativo.

Sobre o conceito de metodologia ativa, autores, como Manfredi (1996), afirmam que o seu conceito ressurgiu nos últimos anos, mas tem as suas raízes da chamada “escola nova”, em que tem foco central na aprendizagem do aluno sem retirar o papel protagonista do professor, que deve ser o mediador. Portanto, o que muda é a sua

função, como teoriza a autora, porém, a partir desta pesquisa, defendemos que muda também a forma, uma vez que o uso de tecnologias na atualidade favorece as possibilidades e a diversificação de estratégias de ensino e de aprendizagem.

Para Manfredi (1996), desde a escola nova¹, a atividade do professor é fundamento da concepção pedagógica escolanovista, desenhando um divisor em relação à denominada educação tradicional. No final do século XIX e início do século XX, o movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu diante da proposta de novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias. Porém, o que sempre esteve em questão é reconfiguração do papel do professor e o do aluno – este último que passaria a ser mais autônomo. Tratava-se de um movimento de crítica à escola tradicional, à passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino.

Portanto, a ênfase nas metodologias ativas não é uma coisa nova no cenário educacional e sua importância e atualidade do tema podem ser comprovadas por diversas publicações acadêmicas nos últimos anos, além de estar sendo utilizada com um forte apelo midiático, principalmente no ensino superior. Conforme descreve Berbel (2011), adotando o uso de metodologias ativas como estratégia de ensino, as características principais que norteiam a sua utilização são: o aluno deve ser o protagonista, ocupar o centro do processo de ensino; deve haver a promoção da autonomia do aluno; a posição do professor deve ser de mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem; deve haver estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe.

Essas características não podem ser interpretadas isoladamente; ao contrário, elas se inter-relacionam e são indissociáveis numa sala de aula pautada pelo método ativo (BERBEL, 2011). Essa concepção vai ao encontro da percepção demonstrada pelos participantes da pesquisa, resumida nas seguintes ideias centrais: uma forma de promover a interação; oportunidade de ampliar conhecimento; inovação e

¹ A Escola Nova chegou afirmou-se como um movimento mundial pelas últimas décadas do século XIX e início do século XX como uma contraposição ao ensino considerado tradicional, período que foi marcado por inovações tecnológicas várias, com avanços da Medicina e de outras ciências. No Brasil dos anos 30, o escolanovismo se desenvolveu em meio a importantes mudanças, tais como um processo de urbanização acelerado, a expansão da cultura cafeeira, dentre outros. Prometia-se o progresso para o País, sobretudo industrial, mas também os conflitos de ordem política e social, e diante de uma promessa de transformação significativa da mentalidade brasileira. Na área da educação destaca-se a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil. Neste documento, foram propostas e definidas várias soluções para a educação brasileira (SAVIANI, 2009).

metodologias ativas andam juntas; importante no processo de ensino e aprendizagem; reconhecimento da importância; o aluno mais ativo em sala de aula; eficiente estratégia de interação; desenvolvimento de competências e habilidades; uma forma de promover sujeitos pensantes e autônomos; capaz de atender a demanda do ensino superior. Ainda, segundo Berbel (2011, p. 28) as metodologias ativas baseiam-se em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Por fim, cabe observar que toda prática no exercício da docência se organiza intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas ou requeridas por uma dada realidade social (aspecto mais amplo) (FRANCO, 2016). Também, é preciso ressaltar que, na percepção dos autores citados neste texto discursivo, principalmente Franco (2016), Masetto (2010; 2012a; 2012b) e Berbel (2011), as metodologias ativas podem ser específicas para um determinado grupo de alunos e determinados objetivos.

Nesse sentido, pode-se inferir que as metodologias ativas têm sido interpretadas como mecanismos utilizados pelos professores para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem, de forma mais ativa e inovadora, mediante a mediação, problematização, experiências do cotidiano, com a utilização de tecnologias ou não, sendo uma forma e eficiente estratégia de promover a interação, oportunidade de ampliar conhecimento e desenvolver competências e habilidades, tendo em vista formar sujeitos pensantes e autônomos, capaz de atender a demanda do ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste trabalho de pesquisa, é possível concluir que o tema “inovação” no cenário educacional é recorrente, principalmente na educação superior, em meio aos avanços tecnológicos e às mudanças ocorridas nas últimas décadas, como apresentado ao longo deste trabalho. Se por um lado, é possível assumir, com base na literatura visitada, que não há um conceito definido e único de inovação quando se trata da educação, por outro lado, a mesma literatura visitada deixou evidente a emergência da adoção de práticas inovadoras no exercício da docência no ensino superior.

Ao contextualizar as finalidades da educação na contemporaneidade, a formação e o exercício da docência neste nível de ensino, demonstramos ao longo deste texto as novas exigências e mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e na sociedade nas últimas décadas e que têm provocado, também, mudanças nas instituições de ensino superior, inclusive estruturais. Dentre os seus aspectos formativos, a educação superior tem a finalidade de desenvolver competências profissionais, como asseverado na LDBEN Nº 9394/1996. Nesse cenário, a docência da educação superior vem sendo desafiada a repensar sua prática pedagógica, a rever os critérios de admissão de professores e a postura dos seus profissionais, exigindo-lhe o compromisso com a formação e o desenvolvimento de competências dos futuros profissionais, independente da área em que venham a atuar.

Foi nessa perspectiva que se desenvolveu esta pesquisa em uma instituição de ensino superior, privada, localizada no Sul de Minas Gerais, tomando como amostra três docentes de cada um dos três cursos selecionados para a pesquisa (Psicologia, Biomedicina e Odontologia), com o apoio da coordenação dos cursos, todos com funcionamento no período noturno, compondo um total de nove docentes. Questionou-se como vem se dando a prática educativa dos docentes em sala de aula na educação superior diante das exigências de inovação na prática de ensino que vêm ocorrendo nos últimos anos, quais práticas eles estão considerando inovadoras e como compreendem essas mudanças exigidas na prática da docência. O objetivo principal foi identificar e analisar as práticas educativas consideradas inovadoras nos cursos da referida instituição de ensino pesquisada, segundo a percepção dos

docentes participantes da pesquisa. Para isso, metodologicamente, além da pesquisa de campo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de identificar na literatura pertinente conceitos de inovação no cenário educacional, além de delinear aspectos que caracterizam o contexto da educação superior na sua relação com a sociedade e com a legislação, com foco na formação e na docência neste nível de ensino.

Investigar sobre o conceito de inovação no cenário educacional se fez necessário e constituiu um dos objetivos específicos da pesquisa, devido às divergências entre os próprios pesquisadores sobre o que pode ser considerado inovador quando se trata de educação. Tomando como referencial teórico Carbonell (2012), Masetto (2010; 2012), Cunha (2006, 2007; 2012) foi possível compreender as discussões em torno do tema inovação no ensino superior articulado à prática em sala de aula e ao uso de metodologias de ensino inovadoras.

Um aspecto importante ressaltado por Carbonell (2012) é que, para ser considerada inovadora, a ação deve ser intencional, planejada, com objetivos claros na construção de uma aprendizagem significativa, o que vai ao encontro do que é defendido por Maria Isabel Cunha, em diversas obras de sua autoria, utilizadas nesta pesquisa: que o primeiro passo para se dar uma inovação na educação é compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente. Nessa mesma linha, Masetto (2012), ao tratar de inovação da prática pedagógica, destaca três pontos fundamentais para que ocorra a eficácia no uso de técnicas diferenciadas, que são: a vinculação aos objetivos de aprendizagem, a postura do professor em sua aplicação e o processo de avaliação coerente com seu uso.

Em outra obra, Masetto (2018) frisa que o ensino superior na contemporaneidade é o lugar propício para inovações e representam oportunidades de dinamização de tempos e espaços de aprendizagem, referindo-se à necessidade de usar novas metodologias ativas na docência em função de alcançar os objetivos de formação de forma mais significativa com a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem e formação profissional. Por meio da literatura visitada, foi possível reconhecer que a inovação é uma necessidade no ensino superior e exige um repensar da prática educativa, considerada pelos autores, aqui tomados como aporte teórico, como uma mudança de paradigma. Entretanto, revelou também que uma mudança de paradigmas na educação não é coisa fácil. Além de o conceito de

inovação no ensino se mostrar indefinido, observa-se ainda a presença de resistência quanto ao tema e quanto ao que se apresenta como “novo”.

Verificar os principais desafios dos docentes frente ao uso de metodologias inovadoras de aprendizagem em sala de aula também foi um dos objetivos específicos da pesquisa. Na declaração dos docentes pesquisados, constatou-se que, embora considerem-se aptos para lecionar, os professores ainda não conseguem associar o uso de metodologias inovadoras com frequência. Relatam empenho e esforço em aprender a aplicar recursos que contemplem inovação nas aulas; mas, não aderem à aplicação como uma regra, sendo o seu uso realizado de forma esporádica, não articulando seus saberes com a prática docente de forma efetiva, ainda mesclando aulas inovadoras com metodologias tradicionais de ensino, transmitindo informações que se confundem com conhecimentos.

Há ainda aqueles que mostram curiosidade frente ao que se vislumbra inovador como uma real possibilidade de mudança na forma de ensinar, mas a consideram um desafio e dizem ter dificuldades para implementar mudanças na prática docente ou que se sentem inseguros. Embora a instituição de ensino disponha de recursos para inovação nas aulas, os professores pesquisados se sentem desafiados e reconhecem as dificuldades de adesão ao processo de inovar na educação e, principalmente, em como utilizar metodologias que façam-se cumprir a inovação demandada no cenário atual.

Observa-se que, nos últimos anos, tem sido comum relacionar novas metodologias de ensino e aprendizagem à inovação da prática de ensino, como é exemplo, Fausto Camargo e Thuinie Daros (2018) na obra “A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo” e Lílian Bacich e José Moran (2019) com a obra “Metodologias Ativas para uma educação Inovadora”. É consenso entre esses autores que, no âmbito do ensino superior, na implementação de práticas inovadoras, os docentes devem eleger metodologias de ensino que se encaixem com seu estilo pessoal, suas crenças e, principalmente, que sejam capazes de atingir os objetivos educacionais, sendo uma boa relação entre professor e aluno condição básica para toda e qualquer ação educativa.

Embora a ruptura com a forma tradicional e pragmática de ensinar seja, ainda, um desafio para os professores de pesquisa, acredita-se que o reconhecimento de suas dificuldades, em si só, já seja indícios da necessidade de inovar para um movimento de realmente educar. Assim, para se pensar em inovação na docência em

nível superior, é importante compreender a prática de ensino a partir de uma nova perspectiva, ultrapassando o sentido tradicional que lhe atribui o senso comum e que há algum tempo tem sido precário diante das mudanças e transformações que vêm ocorrendo na sociedade e no mundo do trabalho, conforme descrito por Cunha (2006). Para a autora, a necessidade de repensar metodologicamente os processos de ensino e aprendizagem na educação superior envolve responsabilizar os docentes por ações que vão além de transmitir conteúdos. Portanto, a docência precisa ser repensada a partir de uma ruptura pragmática, promovendo reconfigurações de seus saberes e não simplesmente inclusão por uma ou outra vez de práticas diferenciadas.

Reconhece-se que repensar e inovar a prática educativa implica também no reconhecimento das dificuldades e desafios, que são reais na realidade da educação e, a partir de então, considerar estar transitando rumo a um processo de mudanças e rupturas com a prática tradicional, o que é coerente às concepções de Cunha (2009) e de Carbonell (2012). Ambos reconhecem que uma prática inovadora passa pela inquietação e a preocupação com a criação de situações de aprendizagem estimulantes e desafiadoras, que possam promover mudanças e promover aprendizagem e construção do conhecimento de forma significativa, o que exige compromisso com o magistério.

As respostas dos participantes da pesquisa demonstraram, ainda, que os conteúdos das disciplinas que são desenvolvidos por meio de metodologias inovadoras contribuem para uma formação acadêmica mais ativa e com mais envolvimento dos alunos, possibilitando melhor preparação para o mercado de trabalho. Eles acordam com a assertiva de que o perfil dos alunos que ingressam hoje na educação superior demanda por mudanças nas formas de ensinar e, automaticamente, acreditam na necessidade de uma ruptura com o modelo tradicional, sendo as práticas inovadoras uma alternativa frente à demanda do mercado de trabalho, com mais potencial de desenvolver as competências profissionais necessárias ao exercício da função. Nesse contexto, é possível afirmar que inovação e mudanças na prática educativa andam juntas e, por isso, as metodologias ativas ganham, cada vez mais, visibilidade e relevância no ensino superior. Isso ficou claro nas menções dos docentes, quando se manifestaram sobre as práticas inovadoras, ao associá-las às metodologias ativas, aspecto já observado na literatura visitada ao longo da realização deste trabalho.

Por fim, é possível pontuar que a inovação na educação do ensino superior tem sido direcionada à mudança na prática docente com foco na adoção de metodologias ativas, porém, não o tema não pode ser reduzido a este aspecto. Conforme evidenciado neste trabalho, as metodologias ativas são uma forma ou uma alternativa para inovar a ação, estimulada por processos de ensino aprendizagem coletivos, críticos e reflexivos, trazendo o aluno para o protagonismo do processo, o que demanda ruptura com a adoção das práticas tradicionais. Assim, considerando esses dois aspectos, é possível afirmar que há um longo caminho a percorrer para que uma mudança substantiva e concreta ocorra na prática docente no nível superior, considerando que a educação superior lida com a emergência de desempenhos competentes e comprometidos com o dever e a responsabilidade que constituem a especificidade inovadora dos docentes em suas práticas profissionais.

Diante do exposto, pode-se considerar que a hipótese desta pesquisa se confirmou, sendo possível concluir que poucos são os docentes que adotam práticas inovadoras em sala de aula, mas, no contraponto, inovar a prática docente é emergente e pode trazer resultados mais eficazes ao trabalho educativo e uma formação mais competente diante de um cenário de transformações aceleradas, em todas as áreas. Portanto, cabe ao docente conhecer o cenário em que atua, reconhecer as suas exigências e as mudanças contínuas no seu entorno, desenvolver competências na utilização de metodologias de ensino inovadoras no ato de ensinar. Entretanto, tudo isso não poderá ser considerado inovação educacional se não romper com as regularidades e com o senso comum, pois inovar o ensino não se trata apenas da inserção de novidades e tecnologias na prática educativa, mas da reconfiguração do conhecimento, sendo este o ponto fulcral em que reside o desafio da inovação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I., PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, p.57 - 82, 2012.
- ALVES, C. R. **Avaliação Institucional: repercussões na qualificação de docentes no ensino superior**. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2018. Pouso Alegre: Univás, 2018.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANASTASIOU, L. G. C. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: ALMEIDA, M. I., PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina – Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BITTAR, M. **História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea**. São Carlos,SP: EdUFSCar, 2009.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.
- BORGES, T. S.; ALENCAR, G. O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. v.3, n.4, p.119-143, 2014.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 10 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria Geral. **Decreto n. 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 10 abril 2020.

BRASIL. Casa Civil. Diário Oficial da União. **Portaria n. 2.117**, publicada em 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre, Artemed 2012.

CÁRIA, N. P. Prefácio. In: ANDRADE, N. L. (Org.). **Seminário científico de Ciências Contábeis**. São Paulo: Vale dos Livros, 2011.

CÁRIA, N. P.; CALIATTO, S. G.; ANDRADE, N. L. Leitura e pesquisa como prática para aulas interativas no ensino superior: relato de experiência. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 2, p. 71-72, abr.-jun. 2016.

CÁRIA, N. P.; SILVA, R. A. Pedagogia universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. **Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria v. 7, n. 15, p. 25-38, maio/ago. 2018.

CLOCK, L. M.; PEREIRA, A. L.; LUCAS, L. B.; MENDES, T. C. Profissão docente no século XXI: concepções do professor sobre seu papel na sociedade contemporânea. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 77-96, jan./abr. 2018.

CRESWELL, W. J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciano de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura. **Interface Comunicações, Saúde e Educação**, v. 5, n. 9. p. 103-116, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, 2004. **Anais ...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

CUNHA, M. I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, M. I. (org.) **Pedagogia Universitária**: Energias emancipatórias em tempo neoliberais. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

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

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2011.

CUNHA, M. I.(Org.). **Qualidade da Graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2012.

CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Martins, 2014.

CUNHA, M. I. (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

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

FAVA, R. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Coleção Clássicos. São Paulo: Edusp, 1988.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre, ArtMed, 2004.

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

LALLEY, J.; MILLER, R. H. The Learning Pyramid: Does it point teachers in the right direction? **Education**, v.128, n.1, p.64-79, 2007.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. n. 140, p. 44-53, 1932.

LUCARELLI, E. Desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: O do projeto pedagógico a prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LUCARELLI, E. Práticas Inovadoras en la Formación del Docente Universitario. **Revista Eletrônica**, Porto Alegre, v.17, n. 3, p. 503-524, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/396/293>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, v.19, n. 64, p.13-49, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para a mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, M. T. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. S/P: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. São Paulo: Summus, 2012a.

MASETTO, M. T. Atividades Pedagógicas no Cotidiano da sala de aula universitária reflexões e sugestões práticas. In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012b.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 16 n. 3, p. 650-667 jul./set. 2018.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**: Docência. 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=docencia>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**: Inovação. 2020. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inova%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. **O papel das metodologias na transformação da Escola**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Papel_metodologias_Moran.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. São Paulo: Editora PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica e prática. Porto Alegre: Penso 2018.

OLIVEIRA, S. G. Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status 'profissional' no magistério da educação básica. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2018. Pouso Alegre: Univás, 2017.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.) **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. In: PIMENTA, S. G. **O docente do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da **Educação e Pesquisa**. São Pulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

SOUSA SANTOS, B. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. Em VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou, que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus Editora, 2011. p. 13-34.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 51-58, jul. 2013.

VIANA, C. P. V. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, p.81-103, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Flaviana Néias Bueno, acadêmica do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientada em sua dissertação pela Prof. Dra. Neide Pena Cária, estou realizando uma pesquisa intitulada “INOVAÇÃO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS EDUCATIVAS DECLARADAS INOVADORAS POR PROFESSORES”.

O objetivo da pesquisa, de forma abrangente, é identificar e analisar as práticas educativas consideradas inovadoras nos cursos pesquisados, na percepção dos docentes participantes da pesquisa. Para tanto, estou realizando uma coleta de dados junto aos docentes (desta instituição de ensino superior) dos cursos de Psicologia, Biomedicina e Odontologia, que deverá ocorrer em duas fases: primeiramente, um estudo exploratório entre os docentes dos cursos, ora citados, para identificar os docentes que já fizeram ou fazem uso da experiência de práticas inovadoras em suas aulas. A segunda fase se constitui de um questionário fechado, contendo 15 questões, que deverá ser aplicado somente aos docentes que responderam afirmativamente à primeira etapa da pesquisa; ou seja, que fazem ou já fizeram o de práticas inovadoras em suas aulas.

A coleta de dados somente terá início após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), conforme Resolução nº 4666/2012.

Solicito, portanto, a sua colaboração no sentido de aceitar participar deste estudo, tanto na primeira etapa e também da segunda, caso se enquadre nos critérios estabelecidos nesta proposta de pesquisa. A sua participação, caso aceite, será a de fornecer dados e informações sobre a aplicação de metodologias ativas nas aulas ministradas nos cursos selecionados (Psicologia, Biomedicina e Odontologia), especificamente, referentes aos objetivos desta pesquisa.

A sua contribuição é muito importante para os propósitos desta pesquisa, tanto no âmbito científico como pedagógico, pois, espera-se com este estudo contribuir com o processo de mudança da educação e oferecer elementos para enfrentamento dos inúmeros desafios que têm se apresentado ao ensino superior nas últimas décadas. Dentre esses desafios, ressalta-se o de romper com estruturas inflexíveis e modelos de ensino tradicionais, de forma a despertar novos processos de ensino e perspectivas de formação de profissionais, em consonância com as Diretrizes

Curriculares dos Cursos e com as competências demandadas pelo mercado tecnológico e globalizado.

Para a participação desta pesquisa, o(a) senhor(a) não será identificado(a) pelo seu nome em todo o processo da pesquisa. Serão mantidos o anonimato total e a privacidade de todos os participantes da pesquisa, assim como o sigilo das informações obtidas e serão respeitadas a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento que desejar, bastando para isso expressar a sua vontade.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, mas serão tomados todos os cuidados para que não lhe traga consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o preenchimento do questionário; porém, na elaboração do questionário foram tomados todos os cuidados para que isso não ocorra.

Em caso de dúvidas ou, se desejar mais informações sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP, que é o órgão que regulamenta e acompanha a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda à sexta-feira e o seu telefone é (35) 3449 9271, Pouso Alegre/MG. Após essas informações, se o (a) senhor(a) concordar em participar desta pesquisa, solicito que leia a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio e devolvendo em anexo por esta mesma via.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.

PESQUISADORA: Flaviana Néias Bueno

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a Dra. Neide Pena Cária

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, da relevância do estudo, assim como me foram esclarecidas todas as dúvidas com relação aos procedimentos éticos. Mediante esses esclarecimentos:

[] **CONCORDO**, livremente em participar da pesquisa, fornecendo as informações solicitadas no questionário e estou também ciente de que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo, bem como interromper o preenchimento das questões.

[] **NÃO CONCORDO**, livremente em participar da pesquisa.

Para tanto, lavro minha assinatura em duas vias deste documento, ficando uma delas em minha posse e a outra com o pesquisador.

PARTICIPANTE: _____

CIDADE E DATA: _____

ASSINATURA: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA DOCENTES

Prezado (a) professor (a):

Também sou docente desta instituição de ensino superior, e estou realizando uma pesquisa sobre inovação e docência no ensino superior, a fim de concluir minha Dissertação de Mestrado em Educação. Por esta razão, solicito sua colaboração respondendo o este questionário, contendo: na primeira parte, dados que caracterizarão a amostra de pesquisa e; na segunda parte, as 15 questões fechadas propriamente ditas e, ainda, 3 questões abertas. Ressalto que o questionário é anônimo e suas respostas serão confidenciais e serão utilizadas apenas para fins da pesquisa. Por isso, peço a sua colaboração no sentido relatar sobre a sua prática inovadora em sala de aula. O tempo médio de resposta é de 10 minutos a 15 a minutos. Desde já agradeço a sua importante colaboração.

I IDENTIFICAÇÃO

1 Sexo

	Masculino		Feminino
--	-----------	--	----------

2 Faixa de idade

	Até 25 anos		De 46 a 55 anos
	De 26 a 35 anos		De 56 a 65 anos
	De 36 a 45 anos		De 66 anos em diante

3 Tempo em que você trabalha na instituição

	De 1 a 3 anos		De 5 a 10 anos
	De 3 a 5 anos		De 10 a mais anos

4 Cursos em que ministra aulas

	Psicologia
	Biomedicina
	Odontologia

II QUESTÕES FECHADAS

Legenda:

- 1 Discordo totalmente;
 2 Discordo parcialmente;
 3 Indiferente;
 4 Concordo Parcialmente;
 5 Concordo Totalmente.

Questão	Afirmativa	1	2	3	4	5
1	Considero-me apto a lecionar as disciplinas que ministro					
2	Considero importante inovar a prática em sala de aula					
3	Reconheço a importância da inovação no processo de ensino-aprendizagem					
4	As metodologias inovadoras podem contribuir para a formação dos alunos e das competências exigidas pelo mercado de trabalho					
5	As metodologias inovadoras, quando associadas aos conteúdos exigidos pelas disciplinas, viabilizam uma aprendizagem mais ativa no processo de formação acadêmica e profissionalizante dos alunos					
6	Quando planejo as aulas, consigo associar o uso de metodologias inovadoras ao planejamento, promovendo assim o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho					
7	Reconheço as mudanças no mercado de trabalho e no perfil dos alunos que chegam às instituições de ensino superior					
8	Considero-me apto a adaptar os conteúdos exigidos ao uso de metodologias inovadoras					
9	Tenho buscado aprender e aplicar recursos e estratégias que contemplem a inovação nas aulas					
10	Tenho dificuldades em usar metodologias inovadoras nas aulas					
11	Considero a inovação na educação superior um desafio					
12	Sempre procuro inovar as aulas					
13	A instituição de ensino superior dispõe de recursos que viabilizam a inovação nas aulas					
14	Já apliquei metodologias inovadoras nas minhas aulas					
15	Sempre faço uso de metodologias inovadoras nas minhas aulas					

III – QUESTÕES ABERTAS

Por que você faz uso de metodologias/práticas inovadoras nas disciplinas que ministra aulas? Quais as metodologias/práticas inovadoras você faz uso?

Enquanto docente, como você percebe a relação entre inovação e metodologias ativas?

Relate os resultados que você considera mais positivos ao utilizar metodologias inovadoras em sala de aula.

APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE INOVAÇÃO EM SALA DE AULA

Pesquisador: Flávia Nêias Bueno

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08771419.0.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.193.844

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO: A discussão sobre uso de metodologias ativas como recurso de inovação na prática docente pode ser considerada recorrente em todos os níveis de ensino. Partindo da hipótese de que poucos são os docentes que adotam práticas inovadoras ou utilizam metodologias ativas em suas aulas, o presente trabalho aborda o uso de metodologias ativas no ensino superior com foco nas possibilidades que elas podem representar para inovar a prática docente e trazer resultados mais eficazes ao trabalho educativo diante de um cenário de mudanças e transformações aceleradas. Foi tomada como lócus de pesquisa uma universidade, localizada no Sul de Minas Gerais, especificamente, os cursos de psicologia, odontologia e biomedicina. **OBJETIVO:** Objetiva-se identificar a percepção dos docentes sobre o uso de metodologias ativas em suas aulas no ensino superior com foco nas potencialidades e desafios que elas representam como estratégias de inovação no ensino e na aprendizagem em

todas as áreas. **AMPARO TEÓRICO:** A pesquisa envolve a triangulação de temas que tem merecido a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas, a saber: a falta da formação pedagógica para a docência no ensino superior; a necessidade de inovação na educação diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do alto índice de evasão neste nível de ensino e a possibilidade da utilização de metodologias ativas a

fim de obter mais eficácia no ensino e na aprendizagem. Quanto à docência no ensino superior o amparo teórico se dá em Anastasiou (2014; 2015); Pimenta e Anastasiou (2003); Masetto (2003);

Endereço: Avenida Prefeito Tupy Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9232

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 5.193.844

Cunha e Soares (2010); Franco (2012); Cunha (2004; 2009; 2016). Quanto às metodologias ativas toma-se como aporte teórico Moran (2018); Berbel (2011); Valente (2015); Freire (2013), além dos dados do Censo Escolar (2016/2017). Nos últimos anos, diversos pesquisadores têm se debruçado a debater questões do ensino superior e são unânimes em apontar a necessidade de mudanças na metodologia de ensino, com a proposta de uma pedagogia universitária, capaz de responder aos desafios da atualidade e superar a pedagogia tradicional. Também têm discutido a importância da formação pedagógica para os professores universitários, em face da complexidade que envolve a educação superior, devido ao contexto que se delineou a partir do final do século XX e início do século XXI. METODOLOGIA: A pesquisa será de abordagem quanti-qualitativa e se realizará por meio de um estudo exploratório e uma pesquisa de campo. Inicialmente será explorado entre os docentes da instituição pesquisada, por meio de entrevista informal, previamente elaborada, aqueles que confirmarem o uso de práticas inovadoras em sala de aula ou que já tenham utilizado metodologias ativas. Serão convidados a fazer parte do grupo de participantes da pesquisa empírica, apenas os que manifestarem alguma prática quanto ao que foi questionado. RESULTADOS ESPERADOS: Por meio desta pesquisa espera-se identificar os desafios e as potencialidades da utilização de metodologias ativas no ensino superior e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Palavras-chave: Ensino Superior. Metodologias ativas. Pedagogia universitária. Inovação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo desse projeto é avaliar os desafios encontrados pelos docentes do ensino superior da Universidade José do Rosário Vellano - Campus Varginha-MG, frente aos desafios do uso das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula.

Objetivo Secundário:

- Identificar no locus da pesquisa os profissionais que adotam ou já adotaram alguma prática com metodologias ativas em sala de aula.
- Verificar as principais estratégias de metodologias ativas de aprendizagem utilizadas pelos professores em busca da qualidade do ensino universitário.
- Investigar sobre o uso de metodologias ativas pelos professores, os resultados que obtiveram e as dificuldades encontradas.
- Analisar se houve conexão entre o conteúdo teórico e a prática em sala de aula, como essas conexões se deram no desenvolvimento das aulas,

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-8232

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

APÊNDICE D – FALA DOS PROFESSORES (DADOS COLETADOS)

Observação:

Professores 1 e 2 – atuam no curso de Psicologia

Professores 3, 4 e 5 – atuam no curso de Biomedicina

Professores 6 e 7 – atuam no curso de Odontologia

Professores 8 e 9 – atuam no curso de Odontologia e Biomedicina

Professor	Por que você faz uso de metodologias/práticas inovadoras nas disciplinas que ministra aulas? Quais as metodologias/práticas inovadoras que você faz uso?	Enquanto docente, como você percebe a relação entre inovação e metodologias ativas? Relate os resultados que você considera mais positivos ao utilizar metodologias inovadoras em sala de aula
1	<p>Porque considero uma importante ferramenta para estimular o desejo dos aprendentes. Além disso, no curso de Psicologia, as metodologias e práticas inovadoras adotadas podem contribuir para agilizar o processo de formação de alunos e futuros psicólogos prontos para o trabalho, se sentindo mais preparados e seguros.</p> <p>Principalmente para as aulas do curso de Psicologia, a adoção de técnica de perguntas, <i>storytelling</i> (narração de histórias), estudos de casos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizado baseado em fenômenos, grupos operativos e aprendizado <i>maker</i> são fundamentais.</p>	<p>Percebo tal interação como uma forma de promover conexão entre a teoria e a prática, principalmente no curso de Psicologia.</p> <p>O resultado mais positivo percebido é o aumento do interesse e participação ativa dos alunos, principalmente porque as práticas e metodologias inovadoras adotadas os colocam no centro do processo.</p>
2	<p>Faço uso de metodologias inovadoras, pois são capazes de incentivar o protagonismo do discente, bem como interação entre o grupo de colegas, dando condições fundamentais para o desenvolvimento do conteúdo, em um espaço criativo de construção ativa do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>As metodologias ativas que mais faço uso são: sala de aula invertida, aprendizagem profunda, tutoria entre pares, estudos de casos, aprendizagem baseada em problemas e grupos operativos</p>	<p>Percebo como oportunidade para ampliação do aprendizado e concentração do discente para.</p> <p>O grande resultado é a promoção do conhecimento.</p>

3	<p>Utilizo porque permitem mais dinamismo às aulas e mais interação entre os pares envolvidos no contexto de ensino (professor-aluno; aluno-aluno).</p> <p>Utilizo, principalmente: Estudo de Caso, Sala invertida, <i>Action Maze</i> e Aprendizado <i>Maker</i></p>	<p>A relação pode ser percebida a partir da consideração de que a inovação e as metodologias ativas precisam caminhar juntas no processo de ensino para ser exitoso.</p> <p>O resultado positivo percebido é a mudança de perfil dos alunos, de passivos para ativos.</p>
4	<p>Porque promovem de forma mais fácil o ensino, haja vista que o aluno que chega ao ensino superior já tem independência e maturidade suficiente para assumir responsabilidades de seu protagonismo enquanto futuro Biomédico.</p> <p>As principais metodologias que faço uso são: aprendizagem entre pares/times, grupos operativos, estudo de caso e aula invertida.</p>	<p>A relação pode ser percebida como fundamental para a promoção do processo de ensinar e de aprender.</p> <p>Os resultados positivos são: maior participação do aprendendo no processo de aprendizado; maior compreensão do conteúdo, pois o professor sai de cena e trabalho como mediador para que o aluno promova suas próprias descobertas.</p>
5	<p>Faço uso porque viabilizam os conteúdos curriculares pertinentes ao programa da minha disciplina, sendo capazes de promover o aluno ao centro da aprendizagem.</p> <p>Utilizo, dentre outras, as seguintes metodologias: Sala de Aula invertida, tutoria entre pares, estudo de caso e aprendizado baseado em fenômenos</p>	<p>No começo, quando comecei a lecionar, não tinha noção de que inovações das formas em ensinar poderiam impactar positivamente nas formas de aprender dos alunos. Confesso que, não conseguia estabelecer relação entre os termos.</p> <p>Com o passar do tempo, comecei a conceber a inovação em sala de aula, por meio de metodologias ativas, como um certo modismo da educação em nível superior. Contudo, rapidamente pude perceber a resposta dos alunos em relação às novas formas que havia adota para ensinar. Hoje, percebo nitidamente a importância que a inovação trazida para a sala de aula pode representar para o aluno que está ali sentado, esperando não somente para escutar, mas também para agir.</p>
6	<p>Faço uso, pois considero uma alternativa para colocar o aluno no papel de 'ator' principal no processo de aprendizagem.</p> <p>Utilizo: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem profunda, técnica de perguntas e sala invertida.</p>	<p>Percebo como uma estratégia de estabelecer interação entre discente-docente-conteúdo, sendo que o maior resultado é sempre a descoberta do novo (entendendo novo como conhecimento ainda não adquirido anteriormente).</p> <p>O resultado positivo é o envolvimento promovido entre alunos motivados para o processo de aprender.</p>

7	<p>Faço uso pois, a cada metodologia inovadora adotada, posso perceber que a aquisição do conhecimento se torna mais evidente e efetiva.</p> <p>As metodologias mais utilizadas para os alunos que frequentam a minha disciplina são: aprendizagem baseada em projetos, cases, técnicas de perguntas/respostas (estudo dirigido), aulas invertidas e tutoria entre pares.</p>	<p>A relação pode ser percebida como uma oportunidade de já colocar futuros dentistas no centro de seus processos de formação, dando-lhes condição e capacidade de 'treinarem' e 'praticarem' na construção de seus conhecimentos as habilidades e competências que devem adquirir para a prática diária em suas futuras profissões. Dar um conhecimento pronto e acabado não garante que o mesmo será aprendido. Estimular a busca de respostas e problematizações e motivar para que o conhecimento seja produzido e, quando produzido pode-se dizer que foi realmente aprendido. Por isso, a aprendizagem efetiva do seu aluno é o maior resultado que o docente que trabalha pautado na inovação pode colher.</p>
8	<p>Porque acredito que as metodologias inovadoras são centradas na promoção do agir em relação à construção do conhecimento e, já tenha o dito: quem faz aprende; quem vê/ouve o outro fazer, talvez aprenda.</p> <p>Em sala de aula, faço a promoção das seguintes metodologias: grupos operativos, aprendizado <i>maker</i>, aprendizagem baseada em problemas e estudos de casos.</p>	<p>Considero a relação inovação X metodologias ativas como uma forma de promoção de sujeitos pensantes, que utilizam suas capacidades críticas para construir e se prepararem como futuros profissionais que deverão ser capazes de, em suas profissões, tomarem decisões. Para que isso aconteça, faz-se necessário autonomia e segurança. E, assim, autonomia e segurança podem ser elencados como os pontos mais positivos de se trabalhar com a inovação no processo de ensino.</p>
9	<p>Utilizo para promover alunos ativos, questionadores, críticos e seguros.</p> <p>Como trabalho em dois cursos relacionados à saúde, priorizo as seguintes metodologias em minhas disciplinas: Sala de Aula Invertida, <i>Peer Instruction</i>, <i>Cases</i>, Aprendizagem baseada em projetos, problemas e fenômenos.</p>	<p>Percebo tal relação como a efetividade de se cumprir uma demanda no ensino superior de busca por formas de ensinar que proporcionem prática ativa e participativa na construção do conhecimento. Assim, metodologias e inovadoras nos cursos de saúde em que ministro aulas (Odontologia e Biomedicina) faz parte de um processo de formação integral do futuro profissional, que em pouco tempo já estará colocado no mercado de trabalho e será responsável de continuar praticando o todo que pode vivenciar e construir durante a sua formação.</p>

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO

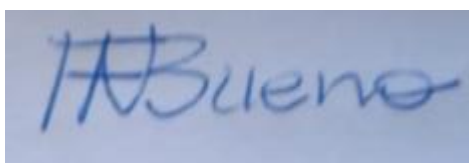
Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa universidade.

Título da dissertação: **INOVAÇÃO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS EDUCATIVAS DECLARADAS INOVADORAS POR PROFESSORES**

Autoria: **FLAVIANA NÉIAS BUENO**

Por ser verdade, assino o presente Termo em meu nome.

Pouso Alegre, 29 de julho de 2020.



Flaviana Néias Bueno
Assinatura virtual