

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LUANA DE LIMA COELHO**

**SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS DE ENSINO
ATIVAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

POUSO ALEGRE-MG

2020

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS DE ENSINO
ATIVAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, na linha de Pesquisa: Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Neide Pena

POUSO ALEGRE - MG

2020

Coelho, Luana de Lima.

Saberes docentes e metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais na educação superior Gerais / Luana de Lima Coelho. -- Pouso Alegre: Univás, 2020.
125f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, 2020.

Orientadora: Neide Pena

1. Digital. 2. Formação. 3. Protagonismo. 4. Tecnologia 5. Profissão.

CDD – 371.334

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

UNIVÁS

PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS DE ENSINO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR" foi defendida, em 18 de dezembro de 2020, por LUANA DE LIMA COELHO, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98001361, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dra. Neide Pena
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. Rodrigo Hiyoshi Dalmazzo Nowaki
Doutor pela Universidade Estadual Paulista - UNESP
Examinador



Prof. Dra. Mauricéia Costa Lins de Medeiros
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Reconhecimento pelo FUNDUNESP, Portaria nº 2.079/2019 - DOCU DE REGISTRO, P.1103, Seção 1, p. 110

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRUPPE

Av. Prof. Tianny Toledo, 470 – Estíma I – Ponta Alegre/MT – CEP: 17054-210 – Fone: (16) 3449-9731 e 3449-9748

AGRADECIMENTOS

Ao meu Criador que me sustentou até aqui e me proporcionou conhecer pessoas maravilhosas nesse mestrado que hoje chamo de família!

A minha querida orientadora Dra. Neide Pena que se importou como mãe aos impasses durante a trajetória para realização desta pesquisa!

Aos queridos professores do mestrado que tanto motivaram a pesquisa!

Ao meu filho Luca Felipe que compreendeu meus momentos de ausência e que por alguns momentos me fez parar e respirar!

Aos meus amigos-irmãos que o mestrado me deu: Daniela Cardoso, Marcelo Ribeiro, Mirella Rosenberger, Cleber Alves e Aparecida Duarte pelo companheirismo e cumplicidade!

Aos amigos que Deus trouxe em diferentes momentos da minha vida: Vanessa de Lima, Alexandre de Lima, Michelle Coutinho e Francisco Flório!

Aos primos ótimos que inclui minha irmã Ana Paula, Jéssica e Rafael!

Vocês fazem parte de mim!

COELHO, Luana de Lima. **Saberes docentes e metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais na educação superior**. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação com o título “Saberes Docentes e Metodologias de Ensino Ativas com Tecnologias Digitais na Educação Superior” tem como objeto de investigação os saberes necessários ao exercício da docência neste nível de ensino, tomando como aporte teórico Maurice Tardif e Clermont Gauthier e colaboradores. Adotou-se como recorte temporal o contexto das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo a partir da década de 1990, em âmbito global e suas repercussões na educação. Buscou-se responder quais são os saberes necessários ao professor, na atualidade, para exercer a docência na educação superior e como as tecnologias digitais podem contribuir na implementação de metodologias de ensino ativas? Partindo da hipótese de que diversos são os saberes necessários ao exercício da docência, o objetivo central desta pesquisa foi identificar e analisar as contribuições que a utilização de metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais pode proporcionar aos docentes no exercício de sua profissão para tornar as suas aulas mais eficazes e, aos discentes, possibilitar uma formação mais adequada às múltiplas exigências da sociedade atual. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa e a realização da pesquisa se deu por meio de um estudo bibliográfico, com revisão de literatura específica sobre saberes docentes e estudos relacionados às metodologias ativas e tecnologias digitais, além de um estudo de campo, do tipo *survey*, de caráter exploratório-descritivo. Os participantes da pesquisa foram alunos do curso de Administração, noturno. Os resultados desta pesquisa evidenciaram as possibilidades e contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais, no conjunto de saberes, denominado por Tardif de “plural” e por Gauthier *et al.* “reservatório de saberes” para atender as diversas expectativas e necessidades dos alunos e da sociedade do século XXI, ao promover uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa. O estudo permitiu refletir sobre a necessidade da dinâmica da sala de aula e os novos saberes necessários aos docentes além da inserção de novas metodologias de ensino, habilidades e atitudes com inserção de tecnologias digitais nos processos educativos na educação superior.

Palavras-chave: Digital. Formação. Protagonismo. Tecnologia. Profissão.

COELHO, Luana de Lima. **Teaching Knowledge and Active Teaching Methodologies with Digital Technologies in Higher Education**. 2020. 125f. Dissertation (Master's degree in Education), Univás, Pouso Alegre, 2020.

ABSTRACT

This Master's dissertation research in Education on the title "Teaching Knowledge and Active Teaching Methodologies with Digital Technologies in Higher Education" aimed to investigate the knowledge about the exercise of teaching at this level of education, taking as theoretical contribution Maurice Tardif and Clermont Gauthier and collaborators. The time frame set the context of social, cultural, political and transformations that have occurred since the 1990s, on a global level and its repercussions on education. It was sought to answer what are the professor's knowledge, nowadays, to exercise teaching in higher education and how do technologies can contribute on the implementation of active teaching methodologies? Based on the hypothesis that there are different types of teaching knowledge, the main aim of this research was to identify and analyze the contributions that the use of active teaching methods with digital technologies provides to professors turning their classes more effective. As it renews the classes, to the students, their learning skills are going be more adequate to the multiple demands of the current society. The methodology adopted is the qualitative approach and the research was carried out through a bibliographic study, with a review of specific literature on teaching knowledge and studies related to active methodologies and digital technologies. In addition, a field study, of the survey type was carried out, an exploratory-descriptive. The research participants were students of the evening administration course. The results of this research showed the possibilities and contributions of active methodologies and digital technologies, in the set of knowledge, termed by Tardif as "plural" and by Gauthier et al. "Reservoir of knowledge" to meet the diverse expectations and needs of students and society in the 21st century, promoting more autonomous and collaborative learning. The study reflects the need of classroom dynamics and the new knowledge available to professors. In addition to the insertion of new teaching methodologies requirement, as well as skills and attitudes with digital technologies in the educational processes in higher education.

Keywords: Digital. Training. Role. Technology. Occupation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta de classificação dos saberes docentes.....	44
Quadro 2 - Reservatório de saberes dos docentes.....	52
Quadro 3 – Escola Tradicional.....	64
Quadro 4 – Descrição da aula que mais gostaram.....	92
Quadro 5 – Descrição da aula considerada diferenciada e dificuldade....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Consentimento de participação.....	90
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Árvore dos saberes docentes.....	58
Figura 2 – Nuvem de Palavras.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra de discentes.....	91
Tabela 2 – Métodos de ensino.....	100
Tabela 3 – Participação dos sujeitos nas aulas.....	102

LISTA DE SIGLAS

APB	Aprendizagem baseada em problemas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEG	Grupo de Educadores Google
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 CONSTRUÇÃO TEMÁTICA	22
1.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	24
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	30
1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS DA PESQUISA .	31
1.4.1 Contextualização da Pesquisa.....	31
1.4.2 Aspectos Metodológicos e Teóricos	33
1.4.3 Trajetória da Pesquisa	35
1.4.4 Trajetórias da Pesquisa e Impasses Diante da Pandemia.....	37
2 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA: UM REFERENCIAL.....	39
2.1 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA SEGUNDO TARDIF	40
2.1.1 Fundamentação: Saberes e profissão docente	41
2.1.2 Uma proposta de saberes docentes	43
2.1.3 Saberes da formação profissional	45
2.1.4 Saberes disciplinares.....	47
2.1.5 Saberes curriculares	48
2.1.6 Saberes experienciais.....	48
2.2 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA SEGUNDO GAUTHIER .	51
2.2.1 Saberes disciplinares.....	53
2.2.2 Saberes curriculares	54
2.2.3 Saberes das ciências da educação	55
2.2.4 Saberes da tradição pedagógica	55
2.2.5 Saberes experienciais.....	56
2.2.6 Saberes da ação pedagógica	56
2.3 SÍNTESE DOS SABERES DOCENTES (TARDIF E GAUTHIER).....	57
3. METODOLOGIAS DE ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E EXPERIENCIAIS	60
3.1 METODOLOGIAS DE ENSINO: FUNDAMENTOS E ASPECTOS CONCEITUAIS	60

3.1.1 Metodologias de ensino tradicional.....	63
4.1.2 Metodologias ativas	67
3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS: FUNDAMENTOS E ASPECTOS CONCEITUAIS	69
3.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ANÁLISE	71
3.3.2 Aplicando metodologias ativas com ferramentas digitais na prática docente	77
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	81
4.1.1 Autoanálise: a prática reflexiva e os saberes docentes	84
4.2 RESULTADOS OBTIDOS AO INSTRUMENTO DE PESQUISA APLICADO E ANÁLISES	89
4.2.1 Perfil dos participantes.....	90
4.2.2 Análise das aulas com a utilização de metodologias ativas e tecnologias digitais	92
4.2.3 Análise das aulas quanto as práticas pedagógicas	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE	119
ANEXO 1	123
ANEXO 2	124

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação, do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e tem como foco a educação superior. Com o título “Saberes Docentes e Metodologias de Ensino Ativas com Tecnologias Digitais na Educação Superior”, tomou-se como objeto de investigação os saberes necessários ao exercício da docência na educação superior na atualidade, tendo como recorte temporal o contexto das três últimas décadas do ensino superior, especificamente a década de 1990. A escolha se deu devido às mudanças que vêm ocorrendo no ensino superior nas últimas décadas, no contexto das transformações globais, colocando o trabalho docente diante de diversas forças que atuam interna e externamente sobre as instituições de ensino.

Nesse contexto de mudanças globais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea em todas as áreas, a década de 90 do século anterior foi tomada como recorte temporal por ser ela caracterizada como “década de reforma”. No caso da educação superior, a reforma se refere às transformações vêm se dando sob o manto de uma proposta de reestruturação produtiva que impõe uma nova realidade para o século XXI, inclusive para a educação e para a formação como descrito por Dourado, Oliveira e Catani (2003), Dias Sobrinho (2003, p. 17) e outros. Tal cenário, tem sido analisado em face das transformações recentes originadas das chamadas reformas que Dourado, Oliveira e Catani (2003) denominou de “mudanças conjunturais”. Os mencionados autores se referem a uma conjuntura que tem desempenhado um papel determinante no processo de redefinição da educação superior e das políticas de gestão da educação, de modo geral, inclusive no que concerne ao papel social e educativo das instituições de ensino.

É importante ressaltar que, no âmbito da educação superior, ocorreu um processo de expansão que teve início no final da década de 1980 e foi intensificado com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em 26 de dezembro de 1996, tendo como eixos articuladores a flexibilidade dos cursos de graduação e a avaliação institucional (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003). Após a publicação dessa LDB, ocorre a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação, em que foram institucionalizadas novas diretrizes curriculares, redução da duração ou da carga horária dos cursos e o reconhecimento de habilidades e competências na formação profissional. Ganham impulso os questionamentos da relação teoria e prática, o incentivo às novas metodologias de ensino – denominadas ativas, a exigência de inovação nos processos de ensino e passam a ser realizadas avaliações periódicas de desempenho do aluno, das instituições e do próprio docente.

Desde a década de 1980, diante dos movimentos pela redemocratização do país e da educação que ocorreram no Brasil, no cenário do ensino superior deu-se início a um processo de transformações, em ciclo, que foi denominado por Leher (2003) como Reformas Estruturais no interior do Aparelho do Estado Brasileiro referindo-se as mudanças que colocam o país na condição capitalista de outros países desenvolvidos. De acordo com Leher (2003) tratam-se de reformas neoliberais que se apresentam em nome do social, advogando uma reconfiguração em bases radicalmente democráticas com características de uniformização dos estados hegemônicos preconizados pelas instituições do Consenso de Washington. Tais reformas ganharam impulso na década de 1990 com a institucionalização do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), em 1995. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em 26 de dezembro de 1996 Dourado, Oliveira e Catani (2003) observam manifestações dessas reformas que reverberam na institucionalização de um novo ensino superior.

Com base no exposto e nas finalidades da educação superior asseveradas na LDB Nº 9.394/1996, observa-se mudanças no cenário

educacional em todos os níveis e, especialmente nas políticas de gestão e organização do ensino superior, que é o foco desta pesquisa. As repercussões se manifestam nas formas de organização dos processos pedagógicos, das instituições de ensino e na própria oferta da educação, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação em face das novas exigências do mundo produtivo na atualidade, em que as relações entre ciência, tecnologia e desenvolvimento econômico se tornam cada vez mais simultâneas e complexas, tendo as pessoas como principal força propulsora, como descrito por Audy (2017).

Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm sido entendidas como lócus da formação de professores e também de profissionais para a sociedade contemporânea, sendo delas exigida a responsabilização pela formação profissional adequada a esse novo mundo produtivo, exigindo novas metodologias de ensino, inovação nos processos educativos e de gestão e uma superação de paradigmas tradicionais da educação, de forma a privilegiar o saber fazer, a criatividade, aprendizagem colaborativa e outros. Outros autores criticam estas medidas neoliberais onde a lógica de mercado tem levado a uma mera subordinação da formação humana às demandas empresariais, como citado por Cária (2016).

No caso da formação para o exercício da docência na educação superior, observa-se que o tema tem sido objeto de investigação em curso de pós-graduação, a partir da última década do século anterior, e discutido à luz de autores que tratam da formação pedagógica ou da falta dela como questão. Dentre eles, Nóvoa e Amante (2015); Behrens (2011, 2013); Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2010); Imbernóm (2012) e diversos outros. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), no cenário acadêmico, até a década de 1990, nunca foi preocupação a formação de professores para a docência na educação superior. Conforme Tardif (2014, p. 10), “a partir da década de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão” e, posteriormente, na Europa.

Pode-se destacar que ainda hoje, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, de 1996, ainda vigente, não se encontra explícita essa exigência. Entretanto, nos últimos anos o que se observa são questionamentos que se estendem para além da formação caracterizada como pedagógica. Trata-se do desenvolvimento, também, de outras competências como as relacionadas à utilização de metodologias ativas e às tecnologias digitais nas atividades educativas (ensino, pesquisa e outras). São diversos saberes, originados de diferentes fontes, ou “saber plural”, como denominado por Tardif (2014, p. 33) e Gauthier *et al.* (2006).

A motivação para esta pesquisa se origina da experiência como docente no ensino superior, vivenciando todas as questões citadas anteriormente e outras mais específicas do trabalho docente, e também das aulas e disciplinas do mestrado ao entrar em contato com os diversos autores por meio das leituras e discussões realizadas nas aulas, principalmente M. Tardif (2014), C. Gauthier *et al.* (2006).

Ao compreender as finalidades da educação preconizadas na LDB Nº 9.394/1996 e as políticas implementadas a partir da década de 1990, visando garantir o acesso a uma maior parcela da população de níveis sociais mais deficitários, fui inspirada a investigar sobre os saberes necessários à docência na educação superior. Uma vez que para responder a essas novas e diversificadas exigências da formação profissional em nível superior, os docentes e as próprias instituições de ensino têm sido desafiados em seus diversos aspectos, a responder aos novos desafios ora relatados.

Considerando o impulso nas chamadas metodologias de ensino ativas e o incentivo às tecnologias digitais, adotou-se a hipótese de que as metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais podem contribuir com processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes na educação superior. Dessa forma, questionou-se: quais saberes são atualmente necessários aos profissionais que já atuam na docência na educação superior ou pretendem atuar. A problemática que inspira esta pesquisa se

refere aos desafios que os docentes podem enfrentar na utilização das tecnologias digitais e na implementação de metodologias de ensino ativas.

Em face dessas questões e da hipótese selecionada, o objetivo central desta pesquisa é identificar e analisar as contribuições que a utilização de metodologias de ensino com tecnologias digitais pode proporcionar aos docentes do ensino superior no exercício de sua profissão para tornar as suas aulas mais eficazes e, aos discentes uma formação capaz de atender às múltiplas exigências da sociedade atual.

Considera-se o sentido de “eficaz” a partir do seu significado no dicionário que significa “aquilo que dá o resultado esperado”. Reconhece-se que o termo é mais utilizado no contexto organizacional e tem seu sentido quase sempre vinculado ao termo eficiência e efetividade relacionado às teorias da Administração e somente a partir das últimas décadas o termo “eficaz” vem ganhando espaço na educação e também recebendo críticas. Pelo seu sentido vinculado ao termo “resultado”, não se exclui a possibilidade de lançar mão da Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 2008), que estuda “eficácia” relacionada a processos subjetivos que estão presentes no interior do espaço escolar e interferem nos resultados de aprendizagem, conforme citado por Russo e Azzi (2019).

Relativamente aos saberes docentes necessários ao exercício da docência na educação superior tomou-se como aporte teórico Maurice Tardif e Clermont Gauthier e colaboradores. Os referidos autores fazem parte de um grupo de pesquisadores que, desde o final do século XX e início de do século XXI, no contexto do movimento reformista que ocorreu na década de 1980 nos Estados Unidos e Canadá, têm se dedicado a defender o status “profissional” para os profissionais da educação, apoiados na “premissa de que existe uma base de conhecimento” para o ensino” e, nessa direção, têm investigado e procurado sistematizar esses saberes (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 283).

A escolha desses autores se justifica pela forma e abrangência como eles abordam o conjunto de saberes necessários aos professores no exercício da docência e pela forte influência que mantêm nas pesquisas

sobre os saberes docentes no Brasil e a profissão do magistério. No decorrer das leituras realizadas no momento de confecção do projeto desta pesquisa foi possível observar um certo consenso entre esses dois autores sobre os saberes necessários à docência. Nas obras a que tivemos acesso, constatou-se que os referidos autores compreendem o saber do docente como plural, formado pela combinação de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Além disso, a docência é compreendida como profissão sendo que a tarefa do professor consiste em transformar os conteúdos que ensina em aprendizagem significativa para que os alunos possam compreendê-los (TARDIF, 2014).

Como objetivos específicos, esta pesquisa se propõe a:

- a) Levantar e organizar os saberes necessários aos profissionais da educação para o exercício da profissão docente, conforme proposta dos autores selecionados como amparo teórico: Maurice Tardif, Clermont Gauthier e colaboradores;
- b) Discutir a relação entre a utilização de metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais com foco no ensino superior e nos saberes docentes propostos por Tardif e Gauthier e colaboradores;
- c) Identificar e discutir, por meio de um estudo de campo, do tipo *survey*, a percepção de alunos do curso de Administração que vivenciaram uma prática docente com a utilização de tecnologias digitais no desenvolvimento das aulas;

A pesquisa tem seu ponto de partida na experiência docente desta pesquisadora com a utilização de metodologias de ensino e tecnologias digitais no curso de Administração de uma instituição de ensino privada, com funcionamento noturno, localizada no Sul de Minas Gerais e nas disciplinas “Metodologias de Ensino” e “Formação do Profissional Docente: saberes e práticas”, cursadas no Mestrado em Educação. A sua relevância se deve ao fato de ser um tema recorrente por se tratar, de forma mais ampla, da docência no ensino superior e, de forma indireta, da formação exigida para a melhoria da qualidade de ensino.

A partir de leituras preliminares e discussões realizadas no desenvolvimento das aulas do mestrado e da própria experiência como docente no ensino superior, nesta pesquisa, partimos da concepção de que na atualidade os saberes necessários para a docência não são restritos apenas aos conhecimentos científicos ou teóricos recebidos nos cursos de graduação. Além disso, não podem ser reduzidos aos saberes experienciais obtidos apenas na experiência profissional, uma vez que a docência na educação superior tem sido descrita por alguns autores como uma ação complexa, dentre eles Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2011), Cunha (2010).

Principalmente, a partir da institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei Nº 10.861, publicada em 2004, que implementou o processo de autoavaliação, obrigatório a todas as instituições de ensino superior, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), foram acentuadas as exigências ao docente do ensino superior. No artigo primeiro da referida lei, o Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Quanto à instituição, o Sinaes visa a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Dentre os indicadores de qualidade preconizados pelas dimensões do Sinaes, contempla-se a participação ativa do aluno no processo de avaliação docente por meio do processo de avaliação institucional, permitindo que ele se manifeste sobre as aulas e a didática dos docentes. Foi possível observar em estudos publicados que a prática da autoavaliação tem reverberado de diversas formas no nível de ensino superior, dentre elas, a melhoria da qualificação docente e uma preocupação com a formação pedagógica dos docentes (ALVES, 2018).

Sem adentrar no mérito dessa política de avaliação, o foco aos saberes necessários ao exercício da docência no ensino superior, especificamente, buscando identificar elementos relacionados às metodologias de ensino com tecnologias digitais, o que está em questão é a qualidade do trabalho docente. Nesse sentido, o processo de autoavaliação deve ser considerado neste trabalho de pesquisa diante do que o Sinaes se propõe como política para melhoria da qualidade do ensino (BRASIL/INEP, 2004), particularmente Lei N° 10.861/2004.

A necessidade de reestruturação da dinâmica da sala de aula é também requisitada por Masetto (2011), que segundo o autor o uso de ferramentas digitais representa possibilidades para a implementação de metodologias de ensino e reestruturação da dinâmica tradicional da sala de aula, referindo-se às ferramentas digitais com o mesmo sentido de tecnologias digitais. Para o autor, saber selecionar e utilizar metodologias de ensino adequadas e pertinentes ao ensino superior constitui um dos saberes necessários ao professor que se dedica à docência neste nível de ensino. Entretanto, neste trabalho, a noção de tecnologias digitais e ferramentas digitais não serão tratadas como sendo a mesma coisa, embora estejam interligadas na teoria e na prática.

Para realização desta pesquisa, a metodologia adotada se ampara na abordagem qualitativa por entendê-la como a mais adequada para atender às questões e objetivos propostos, pois segundo Minayo (2012), esta abordagem permite trabalhar com um universo mais amplo de relações entre os processos e fenômenos de pesquisa.

Como procedimentos de investigação foram utilizados um estudo bibliográfico, analítico e descritivo (PRODANOV; FREITAS, 2013), com prévia seleção de literatura aderente ao tema pesquisado. Recorreu-se também a um estudo de campo, do tipo *survey*, tendo como objeto analisar uma experiência realizada em uma faculdade localizada no Sul de Minas Gerais, com funcionamento noturno, especificamente no curso de Administração.

Na sequência, apresenta-se a experiência que motivou esta pesquisa e que levou à escolha do tema. É importante ressaltar que, nesta subseção, por se tratar do relato de uma experiência o texto foi redigido na primeira pessoa do singular. No decorrer do texto, seguindo as normas científicas, o texto foi redigido utilizando a primeira pessoa do plural.

1.1 CONSTRUÇÃO TEMÁTICA

Durante minha trajetória acadêmica vivenciei experiências em sala de aula que me levaram à reflexão sobre as metodologias utilizadas pelos professores, principalmente após concluído o curso de graduação. Observei que as aulas mais dinâmicas eram as que mais gostava e as que mais energizavam os alunos, de modo geral, alinhados aos contextos didáticos que enriqueciam as aulas. Como egressa do curso de Administração, essas eram as aulas sempre lembradas, principalmente, quando tive a oportunidade de me ingressar na carreira docente como professora de curso profissionalizante em Administração.

Ao longo dessa trajetória inicial na docência no ensino profissionalizante, ingressei-me no mestrado em educação a fim de me qualificar para essa nova função e almejando à docência em nível de educação superior. Nas aulas do mestrado, tantas outras experiências tive a oportunidade de vivenciar, conhecer e desenvolver, participando de aulas que utilizavam metodologias ativas, bem como os fundamentos teóricos e conceituais que orientam a prática destas metodologias nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, a sua importância tanto para os docentes como para os discentes.

Nesse momento, foram as lembranças e experiências, ricas de dinamismo, que orientaram a minha primeira experiência como docente. Desde o início, procurei utilizar estratégias educativas capazes de engajar os alunos no conhecimento de técnicas e os instigar para uma reflexão de possíveis soluções para o cotidiano pessoal e empresarial. O esforço era no sentido de transformar as aulas em momentos de aprendizagens

significativas¹, que segundo Ausubel (1982), autor da Teoria da Aprendizagem Significativa – TAS, trata-se de uma estratégia promissora em situação formal de ensino, a qual consiste na interação não arbitrária e não literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios. Conforme o autor, dentre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno previamente sabe; aspecto considerado ponto de partida.

Durante o mestrado surgiu a oportunidade de lecionar na graduação de Administração, onde desenvolvi as aulas com os alunos utilizando ferramentas como *Storytelling*², onde foi possível compartilhar de uma história real de um antigo cliente com problemas em alavancar suas vendas, atendimento e gestão de equipe no período de pandemia do novo Covid-19, o que foi utilizado em sala de aula como um caso para levar a turma a refletir sobre ações que poderiam melhorar as dificuldades apresentadas pelo cliente. Foi possível observar que os resultados dessa estratégia de ensino foram surpreendentes: envolvimento total dos alunos, interesse em propor ideias e todos demonstraram atitudes colaborativas. Alguns dos alunos levaram as estratégias para seu local de trabalho e, um tempo depois, compartilharam com os demais que era possível melhorar o negócio.

Uma outra estratégia utilizada foi o aplicativo Kahoot®³ que é um questionário on-line em que podem ser projetadas as perguntas e as possíveis respostas; o aluno seleciona a que achar correta em seu próprio smartphone ou computador. O aplicativo foi utilizado para revisar o conteúdo ministrado antes da avaliação. Também foi surpreendente a reação dos alunos e o envolvimento com a competição gerada pelo *ranking*, que levou os alunos a mobilizarem os conteúdos trabalhados.

¹ Conceito de Aprendizagem significativa se ampara em Ausubel (1982).

²Storytelling: palavra de origem inglesa que significa a capacidade de contar histórias relevantes, uma vez que o termo se relaciona com a expressão “tell a story” que é o mesmo que “contar uma história”, enquanto storyteller significa “contador de histórias”.

³ Kahoot é uma ferramenta tecnológica interativa que incorpora elementos utilizados no design dos jogos para engajar os usuários na aprendizagem disponível em plataforma online.

Nessa trajetória, também tomei contato com o Grupo de Educadores Google (GEG) em que foi possível perceber a amplitude de oportunidades para construir e desenvolver aulas ativas e participativas, com o apoio dessas ferramentas digitais. O *Google For Education* fornece um treinamento *on-line*, gratuito, com teoria e práticas, em suas ferramentas para qualificação de professores e com certificação internacional, a avaliação para a certificação tem um custo para cada nível. Esse contexto foi o que me levou a propor articular metodologias de ensino e os saberes necessários à docência no ensino superior com as tecnologias digitais.

Atualmente, estou no nível dois e almejando o nível *trainee*, estou líder do GEG de Pouso Alegre-MG, que compartilha aprendizado nas ferramentas Google com os professores da região. O GEG é um grupo formado por professores que utilizam as tecnologias Google para aprimorar o aprendizado dos alunos. Os GEGs juntos são comunidades de educadores que aprendem, compartilham e inspiram uns aos outros para atender às necessidades dos alunos por meio de soluções tecnológicas, dentro e fora da sala de aula.

Existem hoje diversos grupos espalhados pelo Brasil, inclusive no Sul de Minas Gerais, nas cidades de Varginha e Pouso Alegre. Isso despertou em mim o interesse em investigar sobre as relações dessas metodologias com os saberes necessários à docência no ensino superior e compreender, ainda mais sobre novas possibilidades que essas ferramentas podem proporcionar aos docentes para aprimorar suas aulas e aos discentes em processos de formação em busca de uma profissão. Nesse sentido passamos a caracterizar alguns aspectos do ensino superior considerados relevantes ao acesso e a expansão da formação em nível de graduação.

1.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O nível de ensino superior, pelas suas peculiaridades e objetivos, globalmente, apresenta aos estudantes “um conjunto alargado de desafios”

que, nem sempre alguns deles estão capazes de enfrentar de forma positiva e superar (OSTI; ALMEIDA, 2019, p. 11). Como as demais áreas, as instituições de ensino e os docentes da educação superior, também passam por mudanças e desafios que são coerentes à complexidade da vida social, científica, econômica e política. A vida em sociedade e o mercado, exigem cada vez mais inovação constante e as instituições de ensino, têm sido reconhecidas como “motor do desenvolvimento científico, econômico, social e cultural” (OCDE, 2018).

Nesse contexto global, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394, em 1996, recebendo influências dessas mudanças na sociedade que, conforme Osti e Almeida (2019, p. 18), “requer pessoas cultas e profissionais altamente qualificados, suscetíveis de se envolverem em oportunidades de formação contínua”. Para o referido autor, essa consciência da necessidade de mais gente qualificada justificou a explosão ou crescimento do ensino superior, entretanto, muitas vezes, foi sentida mais pela quantidade do que pela sua qualidade e como reflexos desse cenário, Osti e Almeida (2019) cita: a proliferação das instituições de ensino e de diplomas on-line, a massificação do acesso e a diminuição da qualidade da formação.

A publicação da LDB Nº 9394/1996 levou à reconfiguração do sistema de ensino superior e a flexibilização tornaram o ingresso em cursos de graduação relativamente mais acessível, permitindo a uma maior parcela da população brasileira ingressar e concluir um curso superior. Observou-se que, especificamente diante das políticas de ampliação de financiamento da educação por meio do FIES, PROUNI, que ocorreu um processo de ampliação de vagas no ensino superior brasileiro, a partir da publicação da LDB Nº 9.394/1996. Se por um lado, garantiu a democratização do acesso à educação superior, por outro, levou aos efeitos negativos citados por Osti e Almeida (2019).

Conforme exposto no art. 43, da LDB Nº 9.394 de 1996, são finalidades da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

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.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Na textualidade do artigo citado, pode-se observar os reflexos do cenário global reverberando na política educacional brasileira, especificamente, na educação superior, o que pode também ser observado no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010 e, posteriormente, no PNE 2014-2024).

Indicadores do Censo Escolar, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), revelam uma taxa média de crescimento anual de 3,8% de matrículas nos últimos dez anos, evidenciando um crescimento de 56,4% nesse período. Pode-se considerar que houve uma forte expansão do ensino superior no Brasil, em atendimento à Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que assim se propõe: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da

população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Apesar das críticas por ter um foco apenas no aspecto quantitativo pesquisas revelam que o acesso a educação superior promove a empregabilidade e conseqüentemente a melhoria da condição social das pessoas.

Os dados do Censo da Educação superior de 2018, publicados em 2019, revelam um número de matrículas de 8.450.755 estudantes em cursos de graduação, sendo 1.324.984 em instituição pública federal e 660.854 em pública estadual e 91.643 em municipal. Enquanto nas instituições privadas o número de matrículas foi 6.373.274, ou seja, ultrapassa todas as matrículas em instituições públicas juntas. Com mais de 6,3 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2018, a matrícula, na rede pública, cresceu 1,6% e, na rede privada, 2,1% (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

Essa expansão e a massificação do ensino superior trouxeram, também, novos desafios ao trabalho educativo do professor e também às intuições de ensino e aos seus responsáveis. Pode-se dizer que tem aumentado a consciência dos envolvidos da educação superior sobre as mudanças contínuas que devem ser realizadas nos processos e conteúdos curriculares de todas as áreas do conhecimento. A política de avaliação realizada pelo Sinaes, desde 2004), tem contribuído para a atualização de projetos pedagógicos, como relatado por Andrade e Pena (2019, p. 283): “as ações avaliativas da IES, de forma sistêmica, os seus resultados e a cultura que vêm se criando em torno desta prática da avaliação”, quando bem utilizada, pode responder ao propósito de tornar mais eficiente e eficaz a gestão universitária, podendo contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos e da melhoria dos processos acadêmicos (pedagógicos e administrativos).

Devido ao próprio perfil dos alunos que chegam ao ensino superior e das tecnologias digitais que chegam com eles, o modelo de aula tradicional já não mais atende às suas expectativas e nem tão pouco as do

mundo do trabalho e da própria sociedade. Conseqüentemente, essa situação tem exigido dos professores novas formas de ensinar, planejar e avaliar, interferindo nas formas de se relacionar com esse público, tendo em vista melhorar a participação do aluno com os conteúdos e com integrantes da sala de aula. As metodologias de ensino denominadas ativas e as tecnologias digitais se apresentam com o potencial de serem utilizadas, das mais diversas formas, para mudar a dinâmica tradicional da sala de aula.

Diante do exposto, foi possível vislumbrar a necessidade de novos saberes aos docentes para que seja capaz de utilizar as tecnologias digitais como ferramentas para melhorar as suas aulas e estimular a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem. Daí a inspiração para a escolha do tema desta pesquisa tendo como objeto de estudo, os saberes necessários para docência na educação superior, com amparo em Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006). Os autores defendem ser à docência uma tarefa do professor que consiste em transformar os conteúdos que ensina em aprendizagem significativa para que os alunos possam compreendê-los e realizar conexões com suas experiências anteriores.

Dessa forma, os saberes docentes abordados neste trabalho estão relacionados às finalidades da educação superior, principalmente no que se referem à formação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, que devem estar aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”, conforme LDB vigente. Dentre as demais finalidades da educação superior (BRASIL/LDB, 1996), destacamos, também, que os docentes devem ser capazes de preparar os futuros profissionais para continuar aprendendo, se responsabilizando pela sua formação contínua, desenvolver pesquisas científicas e difundir a cultura.

A questão dos saberes docentes na atualidade traz à tona temas essenciais à educação, dentre eles, a formação pedagógica dos professores, novos paradigmas na formação e na prática pedagógica, metodologias de ensino adequadas ao paradigma atual, denominado por

Behrens (2013) de “paradigma emergente”. Com essa expressão, a autora se refere a uma nova perspectiva de ensino superior que se dá no cotidiano das salas de aula e vivenciado pelos profissionais do magistério, que ela caracteriza como “inovadora” e que tem como eixo central a produção do conhecimento. Conforme Nóvoa e Amante (2011, p. 54),

Hoje, são imensos os desafios que a revolução digital coloca à universidade, no que diz respeito ao acesso, à produção e à difusão do conhecimento, às matérias relacionadas com o ensino e a pedagogia, e mesmo à organização física do campus e dos seus espaços (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 24).

Nessa mesma interpretação, para Behrens (2013), o desafio significativo nessa passagem paradigmática é romper com as influências do pensamento newtoniano-cartesiano e ultrapassar a abordagem positivista na sua prática docente, o qual levou a um ensino fragmentado e conservador, que tem como foco central a reprodução do conhecimento.

Segundo Behrens (2011, p. 54),

No final do século XX, com o advento da Sociedade do Conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações e da exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações para o paradigma inovador: Cardoso (1995) o denomina de “holístico”, Prigogine (1986) e Capra (1996) “sistêmico”; Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimentel (1993), “paradigma emergente”. Além da multiplicidade de denominações, o paradigma inovador engloba diferentes pressupostos de múltiplas abordagens.

Diante deste contexto, ao investigar os saberes docentes e as metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais na educação superior foi necessário fazer um recorte e, no caso, o foco se deu nas metodologias de ativas com tecnologias digitais, inserindo esta pesquisa no paradigma inovador que, segundo Capra (1996, p. 25) apresenta uma nova visão de mundo que o concebe como um todo integrado, “e não como uma coleção de partes dissociadas”. Segundo Capra (1996), citado por Behrens (2013, p. 53), esse paradigma inovador “pode também ser denominado de visão ecológica, se o termo for empregado num sentido mais amplo e mais

profundo que o usual, ou seja, uma ação pedagógica que extrapole a prática tradicional e a forma de compreender o conhecimento.

Nesse sentido e considerando desafiador para o professor dedicar-se a preparar uma aula interativa, com metodologias ativas que levem os discentes a serem protagonistas do seu processo de construção de conhecimento, estruturou-se a sequência deste trabalho de pesquisa como segue:

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Em relação à estrutura do trabalho, o texto se encontra organizado em quatro seções, além da Introdução e Referências, conforme segue:

Capítulo 1: Aspectos metodológicos e percursos da pesquisa, são apresentadas a contextualização metodológica, instigações da pesquisa e os procedimentos de pesquisa adotados.

Capítulo 2: Saberes necessários à docência, apresentamos, de forma sistemática, os saberes necessários à docência no ensino superior com seus respectivos fundamentos, segundo Tardif e Gauthier *et al.*

Capítulo 3: Metodologias de ensino e tecnologias digitais, são descritos os aspectos conceituais sobre metodologias de ensino denominadas ativas e sobre tecnologias digitais, com seus aspectos epistemológicos. Também é apresentado um relato das experiências realizadas nas aulas por esta pesquisadora, utilizando metodologias ativas com tecnologias digitais.

Capítulo 4: Análise e discussão de dados, foram apresentados as análises e discussões dos dados coletados e articulados ao referencial teórico.

Capítulo 5: Conclusões finais, é dedicada as considerações finais e conclusões desta pesquisa.

1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS DA PESQUISA

O processo de estruturação desta dissertação se embasou nos estudos relacionados ao tema investigado, os quais foram cotejados e selecionados, tanto no meio digital e impresso, o que veio a constituir um arcabouço teórico pautado nas principais transformações ocorridas no ensino superior do Brasil nas três últimas décadas do século anterior e seus aspectos normativos, sem desconsiderar os demais aspectos históricos quando se fizeram necessários.

Metodologicamente, quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa. A sua realização se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura específica sobre saberes docentes e estudos relacionados às metodologias ativas e tecnologias digitais; um estudo de campo, do tipo *survey* de caráter exploratório-descritivo, tendo como participantes os alunos de disciplinas do curso de Administração. Esse caso se trata de aulas ministradas por esta pesquisadora com uso de metodologias ativas com tecnologias digitais, dentre elas algumas ferramentas do *Google For Education* e outras, as quais foram articuladas ao perfil dos alunos do ensino superior, noturno, considerando as suas características, dificuldades e expectativas.

A preocupação com o caráter científico e social da investigação esteve presente desde o início na fase de elaboração do projeto de pesquisa, o qual foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade e aprovado, sob o protocolo de n.º 159768/2019, e se encontra no anexo 2; assim como o termo de anuência institucional está no anexo 1 desta dissertação.

1.4.1 Contextualização da Pesquisa

A descrição ou contextualização, apresentada nesta seção, teve como objetivo enquadrar o objeto de estudo em seus aspectos teóricos, históricos, legais e conceituais, estabelecendo conexões entre os saberes

necessários à docência no nível de ensino superior, considerando a complexidade da docência conforme descrita por Pimenta e Anastasiou (2010) e outros.

Tais autores caracterizam o trabalho docente na educação superior como “complexo” porque se encontra diante de três grandes desafios contemporâneos: 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.

A escolha dos saberes docentes propostos por Maurice Tardif e Clermont Gauthier e colaboradores como referências para a discussão sobre as possibilidades que a utilização de metodologias de ensino com tecnologias digitais podem representar para o ensino e a aprendizagem. Ou seja, a formação em nível superior, vai ao encontro desse cenário, caracterizado como complexo. Sem conhecimento desses desafios da educação superior, as dificuldades e anseios vivenciados por esta pesquisadora no início de sua experiência no magistério superior não foram poucos, principalmente, devido a uma expectativa pessoal e profissional de não repetir práticas tradicionais de professores de sua trajetória de formação.

A prática pedagógica desta pesquisadora como docente do curso de Administração e participante desta pesquisa compõe-se de elementos singulares. No entanto, seguiu-se com a observação de determinados eixos gerais, estabelecidos no decorrer do contato com os alunos, como: o planejamento das aulas, conhecimento pela professora dos conteúdos a serem ministrados aos alunos e a relação professor-aluno, bem como as respostas dos sujeitos outrora pesquisados e denominados discentes do curso de administração.

Quanto ao estudo de campo, do tipo *survey*, Fonseca (2002, p. 33), explica que a pesquisa *survey* é uma “pequena amostragem para que se possa conhecer uma determinada prática ou uma dinâmica de ensino”. Por isso, neste trabalho, este recurso metodológico foi utilizado com caráter

exploratório-descritivo. Para Fonseca (2002, p. 33), a pesquisa com *survey* pode ser também realizada para “a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo” e pode ser feita com a realização de um questionário.

No caso desta pesquisa, trata-se de aulas ministradas com uso de metodologias ativas com tecnologias digitais, dentre elas algumas ferramentas do *Google For Education* e outras, as quais foram articuladas ao perfil dos alunos do ensino superior, noturno, com suas características, dificuldades e expectativas. Quanto ao instrumento de coleta de dados, foi utilizado um formulário digital, semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas que foi distribuído aos participantes selecionados, ora denominados discentes do curso de Administração. O questionário foi subdividido em duas partes: identificação do perfil, e percepção das aulas, sendo as questões: 08 fechadas e duas abertas.

Conforme Gil (2010, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação”. O número de questões deve ser adequado aos objetivos da pesquisa, ao conhecimento de opiniões, crenças e pode buscar conhecer sentimentos, interesses, expectativas, conclusões, situações vivenciadas etc, procurando dar mais objetividade possível ao trabalho de pesquisa. Diante das colocações apresentadas, consideramos a abordagem qualitativa a que melhor se adéqua aos objetivos propostos por esta pesquisa, pois comporta a análise documental de atos normativos, bem como acolhe a revisão de literatura e também o estudo de campo, do tipo *survey*.

1.4.2 Aspectos Metodológicos e Teóricos

Como teorizado por Bogdan e Biklen (2003), a pesquisa qualitativa se constitui de cinco características básicas que são: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Esta pesquisa procurou se

orientar por essas cinco características básicas, privilegiando o ambiente da sala de aula e os procedimentos adotados no desenvolvimento das aulas, os quais serão discutidos de forma articulada aos saberes necessários à docência conforme Tardif e Gauthier e colaboradores, tendo em vista as questões e os objetivos desta pesquisa.

No entendimento de Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Ou seja, “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A autora ainda enfatiza “que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora”.

Entretanto, Gil (2010) explica que as pesquisas científicas se focam não somente na descoberta, mas também, na análise dos fatos, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os. Nessa mesma linha, Vergara (2005) destaca que o método científico consiste também na intervenção do pesquisador. Por meio da sua atividade mental consciente, realiza a tarefa cognitiva da teoria e, desse modo, a metodologia das pesquisas científicas são classificadas e definidas conforme a sua abordagem, finalidade e procedimentos técnicos empregados.

Na percepção dos citados autores, é possível observar que a pesquisa qualitativa envolve hipóteses, o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno investigado e às suas relações, a definição de relações, inferências e análises. Todos esses procedimentos constam deste trabalho.

No aspecto teórico, cabe destacar que a pesquisa envolveu três construtos quais sejam: saberes docentes, metodologias de ensino e tecnologias digitais. Referente aos saberes docentes, o aporte teórico se deu em Tardif (2014) e Gauthier et al (2006). Os autores teorizam sobre o saber plural e a incumbência do docente em transformar os conteúdos que ensina em aprendizagem significativa para que os discentes possam

melhor compreendê-los. Essa escolha se deu de forma intencional, considerando que tais autores fizeram parte das leituras realizadas das disciplinas do Mestrado em Educação e por serem tais autores referência de maior destaque nas pesquisas sobre a temática abordada nesta pesquisa. Os demais autores, que foram também utilizados, de alguma forma, enfatizam um saber plural que deve ser mobilizado no exercício da docência na educação superior.

Referente à educação superior, foram selecionados autores que investigam as questões atuais da docência, dentre eles: Pimenta e Anastasiou (2010), Masetto (2003; 2011), Cunha (2006, 2010), Imbernóm (2012), Nóvoa e Amante (2015); Behrens (2011, 2013); e diversos outros.

Quanto às metodologias de ensino, o enfoque se dá nas denominadas “metodologias ativas”, com a utilização de tecnologias digitais. Como amparo teórico foram selecionados os seguintes autores: Moran (2018), Camargo e Daros (2018), Audy (2019), Valente, Freire e Arantes (2018), Kensky (2012) e outros. Além disso, para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreu-se à legislação da educação superior, à LDB nº 9.394 de 1996, Lei nº 10.861/2004, ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 e aos dados do Censo Educacional (2018).

A articulação dos procedimentos metodológicos aos fundamentos teóricos se deu durante todo o processo da pesquisa. A teoria do saber “plural” defendida por Tardif (2014), que foi a motivação de escolha do tema desta pesquisa desde o início da elaboração do projeto desta pesquisa, também incentivou a escolha do estudo de caso, tomado como objeto de análise neste trabalho, que é uma prática de docência com metodologias ativas utilizando tecnologias digitais.

1.4.3 Trajetória da Pesquisa

Primeiramente, foi realizada uma leitura minuciosa nos autores tomados como aporte teórico, a fim de organizar sistematicamente os saberes necessários à docência, propostos por Maurice Tardif e Clermont

Gauthier e seus colaboradores. Após a leitura e a separação do material teórico, procuramos sistematizar os saberes propostos pelos autores aos profissionais que atuam na docência, agrupando-os em quadros específicos. Na sequência, procedemos a uma análise crítico-descritiva, procurando identificar as convergências entre os autores. A análise de dados, se deu utilizando os princípios da técnica de análise de conteúdo, respaldada em Bardin (2011).

Para a autora o termo análise de conteúdo:

[...] designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A utilização da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), deve seguir três fases fundamentais: Pré-análise (fase de organização, realizada por meio da leitura “flutuante”), exploração do material (fase de exploração do material em que são escolhidas as unidades de codificação ou categorias), e tratamento dos resultados (inferência e a interpretação; calcado nos resultados brutos o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos).

Essa sequência foi observada na realização da análise, nas diversas fases da pesquisa e, principalmente na discussão e interpretação dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário aos alunos que participaram da experiência com metodologias ativas, realizada por esta pesquisadora. Após a leitura flutuante das respostas obtidas por meio do questionário, as informações e categorias levantadas foram organizadas em gráficos e tabelas, representadas, quando possível, em percentuais. Em seguida foram analisadas com base na literatura selecionada, respaldados em fundamentos teóricos e sempre se orientando pelas questões e objetivos da pesquisa.

A teorização sobre os saberes docentes, sistematizada a partir de Tardif (2014), Gauthier e seus colaboradores (2006), foi a referência

principal que norteou a discussão e a triangulação de dados na interpretação das informações quanto aos saberes necessários à docência no ensino superior e as possibilidades e desafios das metodologias de ensino com a utilização de ferramentas digitais.

1.4.4 Trajetórias da Pesquisa e Impasses Diante da Pandemia

No decorrer da realização da pesquisa, o projeto passou por adaptações que se fizeram necessárias para se adequar aos objetivos propostos e às questões que foram tomadas como objeto de investigação. De início, o projeto destinava-se a pesquisar sobre saberes e práticas com as ferramentas do *Google For Education*, sendo participantes da pesquisa os Educadores Google, que são os professores líderes do Grupo de Educadores Google (GEG), espalhados pelo Brasil. Entretanto, não foi possível compor uma amostra adequada para a realização da pesquisa.

Devido ao fato de esta pesquisadora estar totalmente envolvida com práticas de metodologias de ensino na educação superior e cursos de capacitação de professores da educação básica, utilizando as ferramentas digitais, dentre elas, as do *Google For Education*, fez-se necessário mudar os participantes da pesquisa. Dessa forma, mudou-se o enfoque da pesquisa para a educação superior e os participantes passaram a ser os alunos do curso de graduação em Administração de uma instituição de ensino superior. A instituição que foi o *locus* desta pesquisa se encontra localizada no Sul de Minas Gerais, sendo todos os participantes com idade superior a 21 anos e, portanto, aptos a participarem da referida pesquisa, dependendo apenas do seu consentimento. Foram estimados 56 participantes, se todos os alunos aceitassem participar da pesquisa.

Devido ao isolamento social provocado pela decretação da pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 12 de março de 2020, outras dificuldades se apresentaram para a realização da pesquisa. Com o fechamento das instituições de ensino para as aulas presenciais, as mesmas passaram a ser remotas, ou emergencial a

distância, dificultando o contato afetivo com os alunos e a utilização variada de metodologias de ensino com tecnologias digitais. Isso exigiu abruptamente adequação das aulas para o formato *on-line* o que exigiu replanejamento das aulas e das metodologias de ensino.

Embora as tecnologias digitais tenham se tornado obrigatórias e, para esta pesquisadora era natural, no contraponto, haviam os alunos, com diversas dificuldades, tais como: problemas com internet, com a estrutura tecnológica necessária para a realização das aulas *on-line*, principalmente com metodologias ativas que exigiam uso de câmera, som, aparelhos mais potentes, além da falta de uma cultura com aulas não presenciais, por parte dos alunos.

Essa situação afetou diretamente a proposta das aulas que seriam utilizadas como objeto de análise na pesquisa, além da disposição dos alunos para participar da pesquisa. Pois de início o questionário seria aplicado de forma presencial em sala de aula e o discente que estivesse de acordo em participar da pesquisa preencheria o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e responderia o questionário em papel impresso, conforme o apêndice integrado a esta dissertação. O envio da pesquisa se deu por link do formulário digital do Google, que foi enviado para o WhatsApp de cada discente. A escolha do formulário digital se deu devido a praticidade de configuração e pela função de transformar as respostas em gráficos, que facilitaria a compreensão dos dados coletados. Inicialmente a primeira página era o TCLE onde o aluno deveria ler este termo e ao final da página ao clicar o aceite abriria a página com o questionário e este termo seria enviado para o participante por e-mail substituindo a via do participante da pesquisa de forma presencial. Dos 56 participantes previstos, obteve-se somente 18 devolutivas, apesar de serem planejadas três tentativas para alcançar o maior número possível de participantes.

2 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA: UM REFERENCIAL

Nesta seção, procuramos delinear os saberes necessários à docência no ensino superior, resultado de uma revisão de literatura que teve como análise os saberes necessários à docência preconizados pelos dois autores selecionados como aporte teórico. São eles: Maurice Tardif e Clermont Gauthier e seus colaboradores.

Trata-se de uma revisão de literatura, selecionada de forma intencional, por opção desta pesquisadora, tendo em vista a contribuição e a influência dos estudos desenvolvidos por esses autores, com forte influência nas pesquisas e na educação brasileira. Tais autores foram selecionados para este trabalho para dar fundamentação teórico-científica aos saberes necessários para o exercício da docência na educação superior por considerar que o conjunto de saberes que eles propõem, se forem articulados ao uso de tecnologias digitais, podem responder às questões que, atualmente, precisam ser enfrentadas pelos docentes no exercício de sua profissão no nível de ensino superior. Ambos os autores consideram que na prática docente se integram diferentes saberes e, por isso, trata-se de um saber plural oriundos da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Eles relacionam o saber profissional com os lugares nos quais os professores atuam com suas organizações que os formam ou trabalham, ou ambas.

O contato com os estudos realizados por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), além de outros nessa mesma linha de pesquisa, foi a provocação para investigar as contribuições e possibilidades das metodologias ativas, com uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de outros saberes relacionados aos saberes profissionais dos professores no ensino superior.

A seguir, são apresentados os saberes que cada um dos referidos autores propõe como indispensáveis ao exercício da docência, de forma pormenorizada e relacionada à temática da pesquisa, tendo em vista as questões e objetivos propostos neste trabalho.

2.1 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA SEGUNDO TARDIF

Maurice Tardif⁴ é canadense, com formação em Filosofia pela *Université* de Quebec (Montreal), mestrado em filosofia pela *Université* de Montreal e doutorado em fundamentos da educação pela *Université* de Montreal. É professor titular na Universidade de Montreal, no Canadá, onde dirige um importante centro de pesquisa sobre a profissão docente. Sua obra tem sido referência no âmbito da pesquisa e formação de professores no Brasil.

Tardif, como é conhecido na academia, foi um dos pioneiros no estudo sobre os saberes docentes, demonstrando a importância do envolvimento de instâncias familiares, escolares, da cultura pessoal, da troca entre os pares no processo educacional, considerando que os saberes docentes têm origens diversas e se constroem durante a vida e o percurso da carreira (FREITAS, 2017). Sua contribuição consiste em problematizar os saberes necessários à docência, enquanto profissão, partindo do pressuposto de que o saber disciplinar é elemento necessário, mas não suficiente à profissão docente, uma vez que o ato de ensinar não se reduz à sua dimensão técnica.

Em uma pesquisa rápida do Google acadêmico verificamos que a sua obra “Saberes docentes: formação profissional” que discute os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho em sala de aula, foi citado em 12877 publicações. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente se caracteriza por um alto grau de indeterminação na realização do processo de trabalho devido às diversas situações que o profissional se depara no exercício de sua função, o que

⁴ Atualmente é membro da *Société Royale* de Montreal, membro da Assemblée Universitaire da *Université* de Montréal, membro do Comité des Prix da *Université* de Montréal, diretor do Centre de Recherche Interuniv sur la Format et la Profession Enseignante, membro da Commission Canadienne de éducation da UNESCO, professor titular da *Université* de Montreal e membro do Collège des évaluateurs. Suas pesquisas são desenvolvidas analisando a evolução da profissão docente e da formação de professores.

exige desses profissionais uma competência que vai além da pedagógica, a qual o permite fazer construção de julgamentos em situações de ação.

O autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores dentro da pluralidade evidenciada pelo saber profissional, com abstenção a critérios internos capazes de discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas distintas. Ele relaciona o saber profissional com os lugares nos quais os professores atuam com suas organizações que os formam ou trabalham, ou ambas. Atrelado a isso, os instrumentos de trabalho do profissional e sua experiência, bem como coloca em destaque as fontes de aquisição desse saber e os modos de integração na docência. Deste modo, a experiência e o cotidiano do professor influem em suas práticas no ensino.

2.1.1 Fundamentação: Saberes e profissão docente

Tardif enfatiza o processo de construção do professor como um profissional, que não se restringe ao presente, ao contrário, ultrapassa as fontes de aquisição dos saberes dos professores, tanto às experiências do presente, quanto às do passado. O autor compreende que o docente está incumbido de se apropriar e mobilizar esses saberes em sua prática, o que implica na ideia de construção e renovação continuada dos diferentes saberes, ressaltando que o professor não é um mero transmissor de informações, mas um sujeito atuante na construção do entendimento, colaborador dessa construção.

Por considerar que a prática docente integra diferentes saberes, ele se refere ao saber do professor como “saber plural” que são oriundos da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36). No seu entendimento,

[...] o saber dos professores é o saber *deles*, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com

esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p.11).

Esses saberes, conforme o autor, compõem o “ser professor” desde o saber que ele adquiriu no decorrer de sua vida pessoal, suas experiências profissionais desenvolvidas com seus pares e, até mesmo, com a instituição onde trabalha. Esses saberes transpõem a formação inicial, o que se aprende na graduação, que é o que o prepara para o magistério. Saber ensinar, ou desenvolver conhecimento, como é o mais usado na atualidade, requer habilidades e conhecimentos que vão além da formação inicial do docente, como fundamenta o autor:

[...] O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2014, p. 118).

Com isso, Tardif compreende que o docente trabalha com seres humanos que são seus alunos e, por isso, baseado em interações e objetivos educativos. Dessa forma, torna-se um desafio ainda maior na formação de professores universitários que tem como função a formação de profissionais. A epistemologia individual no relacionamento professor-aluno não tem formação técnica, o que conduz o docente a desenvolver habilidades de domínio não só das disciplinas, mas da comunicação, a fim de aproximar a aprendizagem de forma significativa ao discente. Para que isso ocorra, ele ressalta a importância da afetividade na relação do professor com o aluno e também com o objeto de aprendizagem, quando se ensina:

[...] certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2014, p. 130)

Com isso, o autor reforça que o professor precisa desenvolver um comportamento que seja significativo para com seus alunos e, para isso ocorra, o trabalho do professor é também de cunho afetivo e emocional e, por isso não basta apenas ensinar o aluno a pensar ou priorizar conhecimentos técnicos ou específicos. O desafio é provocar mudanças que levem em conta os motivos e desejos que os alunos se atribuem na atividade de aprendizagem, pontua Tardif (2014, p. 137). Ele destaca a pedagogia como uma ferramenta utilizada no exercício da profissão docente a caracterizando como um conjunto de meios que podem ser empregados pelo professor para atingir os seus objetivos educativos:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (p. 117).

Nesse sentido, ao professor cabe observar e compreender o aluno e esteja preparado para tomadas de decisões assertivas e, se for necessário, também as corretivas. Isso significa adaptar as suas aulas às necessidades da turma ou de forma individual sem se desviar dos objetivos educacionais.

2.1.2 Uma proposta de saberes docentes

Segundo Tardif (2014), a formação inicial e continuada dos professores promove a apropriação de teorias e conceitos que perpassam a aquisição de informações e conhecimentos que relacionados a experiência profissional e pessoal; e pelo relacionamento entre pares e alunos agregam aprendizado que constituem o saber ser e o saber fazer. O autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores dentro da pluralidade evidenciada pelo saber profissional, com abstenção a critérios internos capazes de discriminar e

compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas distintas

Esses saberes, teóricos e práticos, ilustrado no quadro 1, estão fortemente conectados e embasam a ação do professor, sujeito do conhecimento, durante o processo formativo, diante da tamanha responsabilidade dos docentes para atingir esses objetivos, o que confirma a relação humana e social entre docentes e discentes.

Quadro 1 - Proposta de classificação dos saberes docentes segundo Tardif (2014)

Saberes dos professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração do Trabalho Docente
Saberes Pessoais	Família, ambiente de vivência, educação no sentido lato, etc.	História de vida e socialização primária
Saberes da formação anterior	Na escola em todos os níveis, estudos pós-secundários, não especializados, etc.	Formação e socialização pré-profissionais
Saberes da formação profissional para o magistério	Instituições formadoras de professores, estágios, cursos de capacitação, etc.	Formação e socialização profissional nas instituições de formação docente
Saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Utilização de ferramentas: quadros, material didático, cadernos de exercícios, etc.	Utilização das ferramentas de trabalho e adaptação às tarefas
Saberes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	Do exercício da profissão, na sala de aula, da troca entre pares, etc.	Prática e socialização profissional

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tardif (2014, p. 63)

Para Tardif (2014), esse conjunto de saberes são múltiplos e intrínsecos ao educador e constitui o profissional docente do ensino superior. Esses saberes aparecem já determinados em sua forma e conteúdo, surgidos a partir de uma tradição cultural e dos grupos que produzem saberes sociais e são introduzidos na prática docente como disciplina, programas escolares, matérias e conteúdo. No entanto, eles se encontram envolvidos no exercício das ações e a prática profissional dos professores atuantes em sala de aula, seu cotidiano e conhecimento do seu meio, os saberes experienciais.

Para Tardif (2014, p. 39) esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁵ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Mas, o próprio autor questiona: “Como os professores reagem a tais fenômenos?” (p. 14). Em sua pesquisa, ele identifica que o corpo docente por não conseguir controlar “os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, ele busca utilizar saberes que ele compreende e domina em sua prática e, assim, ele se distancia de outros saberes (TARDIF, 2014, p. 48), tais como os de caráter científico ou teórico e, assim, vai construindo a sua identidade com foco em saberes da experiência, com poucos possibilidades de inovação por falta de reflexão e fundamentos epistemológicos sobre o trabalho que realiza. Entretanto, Tardif (2014) ressalta que a identidade do professor possui traços complexos e, para compreendê-los, é preciso que o professor tenha a ciência de que eles se constituem como sujeitos do conhecimento e, assim, desfazerem-se da visão tradicional de que são repassadores de conhecimentos técnicos produzidos por outras pessoas e meros atores da sociedade. Como afirma o autor: “um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais” (TARDIF, 2014, p. 230).

2.1.3 Saberes da formação profissional

Os saberes da formação profissional segundo Tardif são obtidos nos cursos de formação inicial, ou seja, na graduação e são procedentes das ciências da educação e das ciências humanas. A articulação entre as teorias da educação e as práticas pedagógicas são adquiridas na formação do professor com forte ideologia da “escola nova”. Assim forma-se o

⁵ *Habitus* segundo Tardif (2014, p. 49) “[...] certas disposições adquiridas na pela prática real”. E segundo Bourdieu (2007) o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191).

alicerce dos saberes pedagógicos historicamente conceituados e recentemente encontra-se no auge a chamada pedagogia ativa com apoio na psicologia da aprendizagem.

[...] Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente” [...] (TARDIF, 2014, p.37).

No entendimento de Tardif (2014), a construção profissional é um processo onde o professor consciente aprende por toda sua carreira e o docente torna-se autoridade à medida que aperfeiçoa seus conhecimentos e modela a sua identidade como profissional. Tardif (2014) esclarece que o tempo é subjetivo:

[...] no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo da aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF, 2014, p. 109 – Grifos do autor).

Desenvolver conhecimento possui a contrapartida dos alunos que, para Tardif (2014), devem em sala de aula assentir e cooperar para que aprendam. Esclarece, entretanto, que embora seja possível manter os alunos em sala de aula, não se pode obrigá-los a aprender.

Há uma possibilidade de gerar valor ao discente quanto ao que se está ministrando na disciplina, relacionar com o cotidiano ou abordar de forma a aproximá-lo do que se está propondo torna a aprendizagem significativa e capaz de provocar não somente a reflexão, mas levar a ações de melhorias em suas vidas e em suas comunidades. O desafio pedagógico do professor é essencialmente transformar os conteúdos que ensina em aprendizagem significativa para que os alunos possam compreendê-los.

Nesse sentido, Tardif (2014) reforça que conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária e não é uma condição suficiente, do trabalho pedagógico, pois “[...] não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício” (TARDIF, 2014, p. 121).

No entendimento do autor, é assim em todas as ocupações ou ofício e “não há razão para que o ensino constitua um caso à parte”. A partir dessas colocações, o autor apresenta uma crítica aos professores de todos os níveis de ensino, inclusive universitários, que acreditam que “basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender” (TARDIF, 2014, p.121).

Ao se referir à inexistência de uma “causalidade mágica”, o autor frisa que o saber profissional é aprofundado com o tempo e com o aprofundamento do saber que não se dá de forma automática e nem linear. Também ressalta a necessidade de participação ativa dos alunos, pois o conhecimento é construído efetivamente dia após dia e mutuamente. Isso significa que ensinar e aprender passa a ser uma via de mão dupla, utilizando aqui esse jargão popular que expressa a realidade ideal.

2.1.4 Saberes disciplinares

Os saberes disciplinares são decorrentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2014). As instituições de ensino superior constituem a grade curricular dos cursos de formação inicial de professores através da seleção de disciplinas que abordam sobre as características que originam os saberes disciplinares que formam o conhecimento teórico que cada docente possui. “[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...]” (TARDIF, 2014, p. 38).

2.1.5 Saberes curriculares

São os saberes do conhecimento científico apresentados nos programas escolares que envolvem os objetivos, conteúdos e metodologias que devem ser aplicados pelo professor (TARDIF, 2014). Todos os saberes apresentados pelo autor formam o profissional docente que se destaca no meio acadêmico, produzem conhecimento e possibilitam aprendizagem aos discentes. Nesse sentido, o professor ideal é alguém que conhece a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e possuir um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014).

O que chama a atenção é a forma de o autor abordar os saberes disciplinares e curriculares como “exteriores a prática docente” que pode ser questionada quando não se considera a formação do conhecimento de forma fragmentada. Conforme Tardif (2014, p. 40), os saberes disciplinares e curriculares são oriundos da tradição cultural e dos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas.

2.1.6 Saberes experienciais

Tardif (2014) destaca a posição ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, que se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, argumentando que eles não controlam sua produção e sua circulação. No entendimento do autor, esses saberes também são denominados como saberes práticos, pois são procedentes das práticas do docente, vivenciadas por ele em seu exercício cotidiano. Experiências adquiridas em eventos da educação como congressos, reuniões e seminários contribuem para os saberes docentes, assim como as interações entre aluno e professor em sala de aula.

Referindo-se aos saberes que contribuem para a edificação dos saberes dos profissionais docentes, Tardif (2014, p. 50-109) relaciona alguns atributos que constituem o saber experiencial:

- a) É um saber específico: porque ligado à função do professor. Por meio do exercício da função da função professor, esse saber vai sendo mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas e em consonância ao que ele considera importante da sua experiência.
- b) É um saber prático: a sua utilização vai depender da utilização que o professor fizer no exercício de sua função, ou funções, como professor, adequando aos problemas e situações do trabalho. Assim, Tardif corrobora Durand (1996) argumentando que a cognição do professor está condicionada à sua atividade.
- c) É um saber interativo: é o saber que é mobilizado e modelado nas interações entre professor e os demais agentes educativos. Portanto,
- d) É um saber sincrético e plural: é um saber de várias origens e diversificado, unificados às práticas profissionais.
- e) É um saber heterogêneo: é o conjunto de saber-fazer e conhecimentos apropriados da diversidade de fontes e lugares.
- f) É um saber complexo: envolve o comportamento do docente, suas regras, seus hábitos e consciência discursiva quanto ao que está ensinando.
- g) É um saber aberto: não é um saber restrito, pois sempre se adquire, modifica e absorve conforme as situações do trabalho.
- h) É um saber artístico: o autor compara o professor a um artista ou artesão sendo difícil distinguir o que é ou faz o docente em uma ação concreta.
- i) É um saber existencial: vai além do profissional professor, carrega a história de vida do docente, está incorporado à sua vivência, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.

- j) É um saber experienciado: é a consciência do trabalho, pode ser experimentado ao mesmo tempo que modela a identidade do professor.
- k) É um saber temporal: é evolutivo e dinâmico, transforma e modica, aprende e ensina socializando a profissão.
- l) É um saber social: esse saber é construído pelo docente interagindo com outras fontes sociais do conhecimento e hierarquiza-os em função de seu trabalho.

Portanto, o saber experiencial, que um alicerce do conhecimento ou saber do professor, deve ser compreendido diante de toda a complexidade que o envolve em face dos construtos teorizados por Tardif, quais sejam: são saberes específicos, práticos, heterogêneos, plurais, interativos, sincréticos, complexos, artísticos, abertos, existenciais, experienciado, temporal e sociais. Esses saberes se associam à experiência individual e coletiva do professor. Segundo o autor, tais saberes podem se transformar num estilo de ensino, que ele denomina de “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”, que se manifestam através de um “saber-ser” e de um “saber-fazer” pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Compreendeu-se entre os saberes docentes de Tardif (2014) que se destacam entre: temporais, ou seja, são saberes construídos ao longo de sua vida; os saberes profissionais do professor são plurais e heterogêneos, isto é, formam-se a partir de diferentes fontes, tais como, sua história cultural e escolar, sua formação profissional, manuais escolares, assim como através do contato com experiências de outros profissionais; os saberes profissionais são personalizados e situados, ou seja, o professor é um ator social, que decide, escolhe, age, enfim, estruturado em seus recursos e capacidades pessoais e linhas de sua personalidade. Esses saberes transportam as marcas do ser humano, permitem componentes éticos e emocionais, e exteriorizam diante da necessidade do discente.

2.2 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA SEGUNDO GAUTHIER

O autor Clermont Gauthier, também canadense, é um estudioso da formação de professores, contextualiza sua obra, assim como Tardif (2014), na temática dos saberes docentes. Os autores reafirmam a forma plural de compreender os saberes docentes, porém, destaca uma preocupação com a estruturação do ensino, para que o ensino cumpra seu papel.

Para Gauthier *et al.* (2006), o professor precisa saber de onde está partindo e a onde pretende chegar, mantendo total controle do processo de ensino e aprendizagem, posicionando o aluno no papel de condutor desse processo em conjunto com o professor. Essa concepção, considerada por ele em parte tradicionalista, tem início a partir dos extensos estudos do autor sobre os impactos das mudanças mais importantes ocorridas na prática do professor em sistemas educacionais contemporâneos, partindo da análise de diversas pesquisas realizadas nesse contexto. Destaca que antigamente eram considerados mais importantes os fatores externos ao ensino do que os próprios professores e suas ações em sala de aula.

Existe uma relação entre os saberes docentes de Tardif (2014), reafirmada por Gauthier *et al.* (2006), quando esclarece que “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28).

Observa-se que os autores classificam os saberes docentes de forma análoga em vários aspectos, mas Gauthier e seus colaboradores se apoiam numa tese de que existe um “reservatório” no qual o professor se “abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Neste reservatório se encontram os seguintes saberes: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais e saberes da experiência pedagógica.

Em seu estudo intitulado “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, Gauthier juntamente com outros pesquisadores, consideram os diversos saberes necessários à docência, com especial atenção aos saberes relacionados ao fazer dos professores em sala de aula, colocando em segundo plano os fatores externos à escola ou à sala de aula como responsáveis pelo sucesso ou insucesso do aluno, como normalmente tem-se concebido.

Contudo, o autor acrescenta elementos sobre a existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é “o saber da ação pedagógica”. Esse saber é testado através das pesquisas efetivadas em sala de aula, que se não revelada, não justifica o status profissional dos docentes. Segundo Gauthier *et al.* (2006, p. 34) é o saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e o mais necessário para a profissionalização do ensino: “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”.

Referindo-se ao que ele denomina de “reservatório de saberes”, Gauthier e seus colaboradores, também, se referem a duas funções básicas exercidas pelo docente, que são denominadas como “gestão do conteúdo” e “gestão da classe”. Segundo o autor, cabe ao professor “administrar suas aulas e suas turmas” e, este processo interativo se reproduz tanto em curtos períodos quanto em unidades mais longas (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 175).

Sobre os saberes que constituem o chamado “reservatório de saberes” por Gauthier e seus colaboradores (2006), apresentamos, a seguir, no quadro: reservatório de saberes dos docentes.

Quadro 2: reservatório de saberes dos docentes (continua)

Reservatório de saberes dos docentes (GAUTHIER <i>et al.</i>, 2006)	
Saberes disciplinares	Saber produzido pelas pesquisas e cientistas nas diversas disciplinas científicas. O professor extrai o saber produzido pelos pesquisadores.
Saberes curriculares	Saber produzido por agentes ou especialistas que formatam o programa de ensino que as instituições de ensino irão utilizar em determinada disciplina. O professor deve conhecer o programa de ensino.
Saberes das ciências da educação	Saber do seu trabalho, conhecimentos relacionados ao funcionamento da instituição de ensino e outras demandas relacionadas a sua profissão.
Saberes da tradição pedagógica	Saber dar aulas que é moldado pelos saberes experienciais e validado ou não pela ação pedagógica.
Saberes experienciais	Saber da profissão docente, restrito a sala de aula e não exteriorizado.
Saberes da ação pedagógica	Saber experiencial do professor na forma de expor seu conhecimento disciplinar em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Gauthier *et al.* (2006)

Passamos a apresentar, em seguida, de forma detalhada os fundamentos apresentados por Gauthier e seus colaboradores sobre cada um desses saberes.

2.2.1 Saberes disciplinares

Gauthier *et al.* (2006, p. 29) declaram que: “O professor não produz saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” que propõem os conteúdos curriculares. Para o autor, os saberes disciplinares são constituídos como saberes curriculares, através da apropriação do que se deve ser ensinado, por estudos realizados por especialistas de áreas específicas. Entretanto, os autores reforçam que “pouco importa a maneira como é definido, o saber disciplinar não pode representar sozinho o saber docente”, pois, juntamente com outros saberes, entre os quais o saber curricular, ele compõe o “reservatório de saberes disponível” (p. 30).

Dessa forma, Gauthier *et al.* (2006) explicam que o ato de ensinar envolve mais do que uma categoria de saberes e essa sinergia entre os saberes docentes tem influência na ação do professor. Eles expõem a formação disciplinar como aquela que envolve os saberes não específicos ao trabalho e, nessa direção, apresentam uma reflexão sobre o trabalho docente, justificando a ausência dos saberes específicos do exercício da docência, apesar de existir o saber disciplinar.

Com essa perspectiva, os autores reconhecem que “de fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não domina” (GAUTHIER *et al.* 2006, p. 29). Dessa forma, ressalta-se a necessidade de conhecer a temática da disciplina a ser lecionada, a fim de proporcionar uma aula significativa aos discentes.

2.2.2 Saberes curriculares

Assim como os saberes disciplinares, os saberes curriculares são produzidos por outros ou terceiros. O desenvolvimento do projeto pedagógico, normalmente, é realizado por especialistas e a participação dos professores nas decisões sobre o seu próprio trabalho é mínima ou nula e há uma hierarquização entre aqueles que definem e os que executam as tarefas (GAUTHIER *et al.*, 2006). Nesse sentido, ao descrever o saber curricular, os autores observam o posicionamento da escola da seguinte forma:

De fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 30).

Conforme o exposto pelos autores, o programa de uma disciplina contém elementos distintos do conteúdo científico propriamente dito e afirmam que uma disciplina específica sofre transformações a fim de torná-la um programa de ensino. Entretanto, além do cumprimento de tarefas,

acredita-se que o professor pode modificar a realidade quando expressa as suas concepções.

Com as transformações nos saberes produzidos pelas ciências, há uma aproximação entre o que a disciplina traz e o que a instituição de ensino se responsabiliza por instruir. É essencial que o professor tenha consciência do projeto pedagógico oficial da disciplina para ter contato com os elementos responsáveis por originar o documento que norteará sua prática.

2.2.3 Saberes das ciências da educação

Os conhecimentos desenvolvidos pela profissão docente nas instituições de ensino bem como sua organização, seu funcionamento, suas diretrizes, adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional, esses são os saberes das ciências da educação. O que caracteriza a categoria dos professores, no sentido de “ser” é o ato de adquirir os saberes profissionais específicos da docência que para Gauthier *et al.* (2006), acontece durante a formação do professor ou em seu trabalho:

[...] um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 31).

É possível observar que Gauthier e seus colaboradores concordam com Tardif sobre formação profissional do docente quando ressalta a necessidade de saberes específicos relacionados à ação pedagógica e a continuidade da formação ao longo do exercício de seu trabalho ou da sua profissão.

2.2.4 Saberes da tradição pedagógica

As instituições de ensino iniciaram a tradição pedagógica ensino no século XVII segundo Gauthier *et al.* (2006). Ao longo da história da educação foi se estabelecendo métodos devido à necessidade de se

aprimorar o ensino e adequá-lo à realidade da sociedade e aos ideais de formação humana. Os autores definem a tradição pedagógica como sendo:

[...] o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 32).

Da mesma forma, os atores da educação tiveram os seus papéis definidos e ainda tem e cada um desses elementos, citados por Gauthier e seus colaboradores compõem a tradição pedagógica. Esse saber se adapta e remodelada pelo saber experiencial e é validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

2.2.5 Saberes experienciais

A aprendizagem individual da profissão, os conhecimentos adquiridos durante sua carreira são os saberes experienciais para Gauthier *et al.* (2006). Assim como Tardif (2014) atribui os saberes da experiência como um viés que compõe o saber docente, Gauthier e seus colaboradores também fazem essa conexão. Contudo,

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33).

Os autores atribuem que o saber experiencial é um sigilo de cada professor e não é compartilhado com os pares da profissão docente, sendo assim uma experiência única e restrita a sala de aula.

2.2.6 Saberes da ação pedagógica

Os saberes da ação pedagógica resultam da junção entre os saberes disciplinares, os curriculares, os das ciências da educação, os da tradição pedagógica e os saberes experienciais. Os saberes da ação

pedagógica são a exteriorização dos saberes experienciais do docente legitimados a partir de pesquisas realizadas em sala de aula. Esses saberes são responsáveis por direcionar o professor na decisão mais assertiva entre as diversas situações em sala de aula. Gauthier *et al.* (2006) apontam para os saberes que os docentes acumulam e compartilham entre seus pares.

Para Gauthier *et al.* (2006, p. 34), a realização de pesquisas a respeito do saber da ação pedagógica caminha em busca da profissionalização da docência:

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

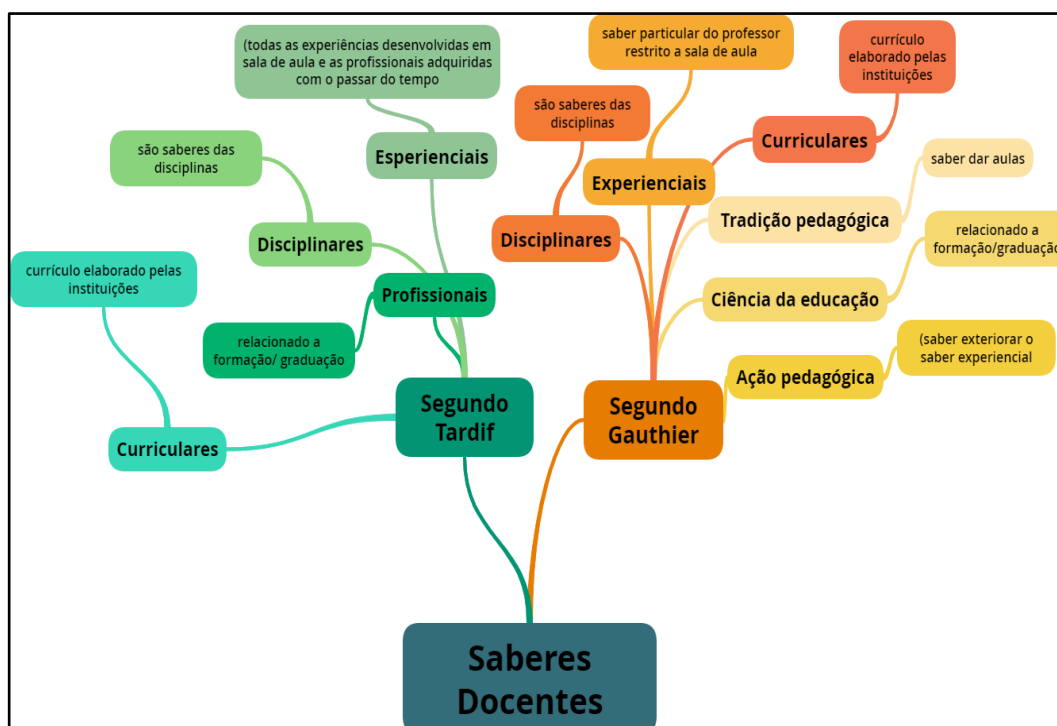
Para os autores, à docência ainda não possui um conjunto de saberes reconhecido pelos professores, o que leva ao seguinte questionamento: “Ora, como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem?” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 35). Uma estrutura ideal para direcionar o docente a decidir por suas ações dentro do ambiente de sala de aula, segundo Gauthier *et al.* (2006) seria a conciliação entre os diversos saberes.

Os autores se referem aos saberes da ação pedagógica, os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade).

2.3 SÍNTESE DOS SABERES DOCENTES (TARDIF E GAUTHIER)

Após cotejar os saberes necessários à docência no ensino superior propostos por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), optamos por ilustrar esses saberes na figura 1.

Figura 1: Saberes necessários à docência no ensino superior



Fonte: Elaborada pela autora com base em Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006)

Foi possível observar que Tardif e Gauthier *et al.* apresentam semelhanças ou convergências entre os saberes necessários à docência apresentados, tais como:

- a) Quanto à formação profissional e das ciências da educação: ambos tratam da formação enquanto graduação e especialização para o exercício da docência;
- b) Quanto aos saberes disciplinares e curriculares: ambos apresentam que são o saber das disciplinas que o docente irá lecionar e quanto aos currículos de cada curso estabelecidos pelas instituições de ensino.
- c) Quanto aos saberes experienciais: observamos uma divergência entre os dois autores, pois Tardif (2014) considera os saberes que se associam à experiência individual e coletiva e Gauthier *et al.* (2006) se referem a esses saberes na constituição da profissão docente e até mesmo em traços da “personalidade profissional”, validados pelo trabalho cotidiano.

- d) Há uma semelhança entre os saberes experienciais e da ação e tradição pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2006) trazem a experiência do saber dar aulas, a vivência da sala de aula, que se aproximam dos chamados saberes experienciais (TARDIF, 2014).
- e) Por fim, é possível observar semelhanças que se relacionam à práxis do professor, ao jeito e bagagem adquiridas pelas experiências vividas em sala de aula, ou seja, originados dos saberes experienciais.

Ambos se debruçam a investigar como se dão as articulações entre a prática docente e os saberes considerando que o professor, enquanto profissional, tem a sua existência dependente da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes em sua prática docente.

3. METODOLOGIAS DE ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E EXPERIENCIAIS

Nesta seção os temas metodologias de ensino e tecnologias digitais são abordados quanto ao aspecto epistemológico organizados em três partes: primeiramente, são tratados os conceitos e fundamentos de metodologias de ensino; em seguida são abordados os conceitos de tecnologias digitais e, no terceiro momento, são apresentadas algumas observações e aprendizados que se originaram da prática docente em curso de Administração de uma instituição de ensino superior, localizada no Sul de Minas Gerais. A seguir, esses temas serão tratados na sequência em que foram aqui mencionados.

3.1 METODOLOGIAS DE ENSINO: FUNDAMENTOS E ASPECTOS CONCEITUAIS

Em geral, professores e alunos ainda vêm as metodologias de ensino como receitas prontas ou um manual de técnicas. Entretanto, essa é uma percepção que deve ser enfrentada até mesmo nos cursos de formação de professores, no sentido fazê-los compreender que lecionar ou o popular “dar aulas” exige desenvolver uma metodologia do ensino a qual depende de uma “mudança paradigmática” (BEHRENS, 2013). Nessa visão, à docência ou “ser docente” implica optar por uma nova visão de ser humano, de sociedade e de mundo, conforme explica a autora:

Um dos grandes méritos deste século, sem dúvida, é o fato de os homens terem despertado para a consciência da importância da educação como necessidade preeminente para viver com plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade. Pensar na educação implica refletir sobre os paradigmas que caracterizaram o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas no início do século XXI (BEHRENS, 2013, p. 17).

No entendimento da autora, o século XX manteve a tendência do século XIX, sendo influenciado pelo método cartesiano⁶ o que levou a comunidade científica a uma forma de organizar o pensamento com uma mentalidade reducionista, em que predomina a visão fragmentada do conhecimento, da verdade e do próprio ser humano, dos seus valores e dos seus sentimentos.

Buscando o sentido etimológico do termo “metodologia”, recorreremos ao o dicionário Michaelis e localizamos que a palavra metodologia significa “parte da lógica que trata dos métodos aplicados nas diferentes ciências; estudo dos métodos, especialmente dos métodos científicos” (MICHAELIS, 2019). Na prática, ainda predomina no cenário docente um conceito de metodologia relacionado a um conjunto de receitas prontas ou a um manual de técnicas a serem seguidas como um roteiro apenas.

Para Manfredi (1993), a metodologia expressa o estudo dos métodos, dos caminhos a serem trilhados, objetivando conquistar uma meta ou finalidade. Sendo assim, a metodologia do ensino consiste no estudo de diferentes trajetórias esquematizadas, planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar e guiar os processos de ensino e aprendizagem em função de determinados objetivos ou fins educativos/formativos. Concebendo o educando como o centro do processo educativo ou formativo, as relações educando-educador tornam-se subjetivas, afetivas e individual.

Nessa mesma linha, Anastasiou (2014) sustenta que a metodologia se refere ao método, ao caminho buscado para se chegar a um determinado objetivo ou fim, o que permite concluir que a metodologia de ensino é direcionada para um processo de atitudes positivas e incondicionais e o método é uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata das ações desenvolvidas no caminho buscado. Dessa forma, apesar de serem os termos “método” e “metodologia” utilizados como sendo a mesma coisa, eles apresentam algumas diferenças quando se

⁶ O método cartesiano concebe a “separação entre a mente e a matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia” (BEHRENS, 2013, p. 17).

trata de pesquisa na área da educação. Porém, discutir sobre metodologia ativa no ensino e na aprendizagem é “trazer os elementos que a explicam, descrevem suas categorias ou elementos determinantes, tanto no fundamento quanto na prática docente” (ANASTASIOU, 2014, p. 19).

Desde meados do século XX, com o surgimento da escola nova, a metodologia ativa propõe o modelo de sala onde o aluno tem voz na aprendizagem e torna-se coadjuvante, aprimorando a relação pedagógica para afetividade (MANFREDI,1993), que tem sido denominado de “aprendizagem ativa”. Nessa mesma direção, Moran (2018, p.4) afirma que o conceito de “metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”, de acordo com o tempo e a história, conforme os paradigmas predominantes nas respectivas épocas. Nesse sentido, pode-se dizer que várias foram as metodologias construídas ao longo da história da educação, com características marcantes de seu tempo e com as demandas da sociedade num todo (BEHRENS, 2013), porém, conforme a autora,

[...] nos últimos cinquenta anos têm-se caracterizado por um progresso científico-tecnológico sem precedentes na história da humanidade. Esse progresso leva ao desenvolvimento e à revolução que se acentuam dia a dia, influenciados pelos efeitos da tecnologia que são absorvidos pela comunidade com muita rapidez. Os avanços advindos da microeletrônica são inegáveis, pois impulsionam a computação, as telecomunicações, a cibernética, a robótica e as redes eletrônicas (BEHRENS, 2013, p. 27).

O atual modelo de educação reflete a era em que foi concebido, que se trata da revolução industrial (BERGMANN, SAMS, 2018), século XVIII. De acordo com o autor, havia uma padronização de carteiras que se assemelha a uma linha de produção e, nesse sentido, os métodos de avaliação utilizados visavam a verificar o que o aluno aprendeu e, assim, aprovar ou reprovar o aluno. Ou seja, o aluno deveria aprender o que o professor falou nas aulas e demonstrar isso na avaliação. Os autores frisam que, nos dias atuais, esse método de ensino e também de avaliação já não

são tão eficientes diante dos pós modernidade. O docente precisa adotar diversas metodologias para se adaptar melhor ou conforme a necessidade de cada turma, explicam os autores. No entanto, trata-se de “uma passagem paradigmática” (BEHRENS, 2013, p. 37), de um paradigma tradicional ou conservador para um paradigma inovador, o que representa um desafio.

O processo de transformação nessa passagem paradigmática tem influenciado, de maneira significativa, os profissionais de todas as áreas do conhecimento. O desafio que se impõe é buscar a influência desse novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas e no fazer docente (BEHRENS, 2013, p. 37)

Dessa forma, na sequência entendeu-se relevante abordar sobre essas modalidades de metodologias de ensino: passiva, que se refere à metodologia tradicional, e ativa, que se refere às denominadas metodologias ativas.

3.1.1 Metodologias de ensino tradicional

Quanto à abordagem tradicional, buscamos amparo em Behrens (2013) que trata o modelo tradicional inserido no paradigma conservador. Segundo a autora, a abordagem de ensino tradicional caracteriza-se por uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Segundo esse enfoque, a plena realização do educando advém do saber, do conhecimento, do contato com as grandes realizações da humanidade.

Nesse sentido, a escola tradicional é o lugar por excelência em que deve se realizar a educação, ou seja, funciona como local de apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdo, como prontos e acabados. Apresenta-se como um ambiente físico austero ou rigoroso, autoritário, conservador e cerimonioso, caracterizado pela disciplina rígida, como reprodutora dos modelos propostos e se concebe como único local em que se tem acesso ao saber. A escola tem como função preparar

intelectual e moralmente os alunos, tendo como compromisso social a reprodução da cultura. Nessa lógica, os conteúdos são apresentados de forma fragmentada, com uma organização em partes, enfocando o conhecimento como absoluto e inquestionável.

Na sequência, apresentamos no quadro 3 as características pedagógicas conforme a abordagem tradicional.

Quadro 3: Escola tradicional

ESCOLA TRADICIONAL	
A escola	É o lugar em que se realiza a educação; ambiente físico conservador; disciplina rígida e sistematizadora. Tem a função de preparar intelectual e moralmente os alunos.
Tendência	O conteúdo disciplinar é sequencial e desvinculado das outras disciplinas e do currículo do curso; os procedimentos didáticos não levam em consideração o aluno, que deve acatar em silêncio.
O professor	O professor é um transmissor de conhecimento; dono da verdade; autoritário; o conhecimento é transmitido de forma fragmentada
O aluno	O aluno é um ser receptivo e passivo; obedece e realiza tarefas sem questionar; é visto como um depósito de informações, conhecimento e fatos.
A metodologia	O ensinar não abriga o aprender; a metodologia possui quatro pilares: escute, leia, decore e repita.
Avaliação	Busca respostas prontas e não permite perguntas; impede os alunos de serem reflexivos, questionadores e criativos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Behrens (2013)

Diversos são autores que analisam a escola em suas diversas categorias e em seus diversos aspectos. Segundo Nóvoa e Amante (2015, p. 24) “[...] o conhecimento pertence ao professor, que se serve do quadro negro para o transmitir aos alunos”. De acordo com o autor, esta realidade induz uma pedagogia transmissiva, fortemente marcada por uma relação “vertical” entre professor e alunos. Na percepção dos autores, o ensino tradicional sob essa perspectiva é um processo onde os estudantes

universitários não se preparam para as aulas, pois a eles cabe apenas entrar na sala e ouvir a exposição do professor e a avaliação do aprendizado é o momento final desse processo.

Fernando Becker (2004) caracteriza a metodologia tradicional como “metodologia passiva” em que o professor acredita na transferência do conhecimento e que o aluno aprende somente se o professor ensina. O docente prepara, estuda, confecciona materiais e, ao chegar em sala explica, lê os slides, expõe, repassa e transmite o conteúdo da aula e o aluno limita-se a ouvir a explicação do professor. Esse modelo se encaixa na chamada aula expositiva e, se o resultado for negativo, julga-se que o aluno não aprendeu e que o problema é exclusivamente dele, não cabendo ao professor rever o processo de ensino. Como menciona Pimenta; Anastasiou (2010, p. 227) no ensino tradicional “se o conteúdo está explicado, compete ao aluno memorizá-lo e repeti-lo no modelo da avaliação”, ficando a cargo do professor praticamente todo o esforço de se fazer compreender o conteúdo ministrado.

Ao referirem-se às transformações atuais e à necessidade de inovação das aulas tradicionais, “não numa perspectiva tecnológica da “revolução digital”, mas na forma como sugerem novos processos de conhecimento e de aprendizagem”, Nóvoa e Amante (2015, p. 29) afirmam que as mudanças da atualidade trazem desafios imensos à organização dos espaços e dos tempos na universidade. Os autores têm chamado a atenção para o fato de que a universidade vive uma das mais profundas mudanças da sua história. Na percepção dos autores,

[...] se os académicos não forem capazes de uma reflexão ousada e criativa, procurando construir novos modelos de organização e de aprendizagem, então é provável que as universidades se tornem lugares inúteis e que sejam substituídas por outras formas de ensino e educação, como aliás já está a acontecer (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 27).

Nessa mesma linha, tratando a aula expositiva como metodologia de ensino, Imbérnon (2012), a indagação está em como se realiza a transmissão do conhecimento, ou seja, como ela se converte em uma aula

transmissora de comunicação unidirecional e entediante. Entretanto, conforme Anastasiou e Alves (2015), em uma aula tradicional expositiva, não se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno, pois o processo de aprendizagem é singular e individual para cada ser humano e gera conexões cognitivas e emocionais particulares.

Segundo Mazur (2015, p. 9) o que não pode ocorrer é um monólogo na aula expositiva:

[...] o problema é a apresentação tradicional do conteúdo, que consiste quase sempre num monólogo diante de uma plateia passiva. Somente professores excepcionais são capazes de manter os estudantes atentos durante toda uma aula expositiva. Mais ainda difícil dar oportunidades adequadas para que os estudantes pensem de forma crítica, usando os argumentos que estão sendo desenvolvidos. Consequentemente, as aulas expositivas simplesmente reforçam os sentimentos dos estudantes de que o passo mais importante para dominar o conteúdo ensinado está na resolução de problemas.

O ensino tradicional pelo conceito institucional é importante, porém adaptar-se às necessidades individuais de aprendizagem aumentam a nossa flexibilidade cognitiva, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (MORAN, 2018, p. 3).

No entendimento do autor, as aulas expositivas podem ser benéficas quando bem planejadas, desde que ocorram de forma dialogada, isto é, ponderando os questionamentos, contribuições e a participação dos discentes, o que pode ser considerado um ponto positivo da aula expositiva. Nessa mesma direção, Imbernón (2012, p. 16), com a obra intitulada “Inovar a aula expositiva”, destaca dois componentes importantes na prática da aula expositiva para que ocorra uma mudança:

O componente da argumentação é aquele que, por meio da explicação do assunto, permite fazer com que o aluno adquira novos conhecimentos, ou seja, que mude em relação a alguma coisa, normalmente diante de um conhecimento conceitual, atitudinal ou procedimental. [...]

O componente da explicação é aquele que ajuda a tornar o discurso compreensível e inteligível para os alunos. É aquele que possibilita e facilita a aprendizagem. [...] É o conhecimento didático do conteúdo. Ou seja, como explicá-lo de maneira adequada.

É possível observar que o autor não critica a aula expositiva, nem tampouco é proposta desta pesquisa. Apesar de ser uma metodologia considerada tradicional e relacionada ao ensino passivo, ela pode ser adaptada e ganhar uma nova dinâmica, principalmente, quando articula à experiência do professor. Concordando com Imbernón (2012, p.24), sendo bem elaborada, inclusive o autor cita algumas dicas para executar a mesma, tais como: a) Boas-vindas. Apresentação, b) Roteiro ou esquema da aula. Organização prévia do conhecimento, c) Tema. Ideia principal que será desenvolvida, d) Motivação/interesse pelo tema, e) Introdução ao tema. Resumo da aula anterior, f) Objetivos que se pretendem, g) Conhecimentos prévio dos alunos [...].

4.1.2 Metodologias ativas

Conforme Behrens (2013, p. 53), as metodologias denominadas ativas se inserem no paradigma inovador, que se caracteriza por novas abordagens na educação, diante da necessidade de “ultrapassar o pensamento newtoniano-cartesiano, que visava a reprodução do conhecimento”. Conforme a autora,

O paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito levando à reintegração sujeito-objeto. Nesta perspectiva de aliança e de reencontro, o ensino muda seu eixo orientador (BEHRENS, 2013, p. 54).

Diante desse paradigma, Behrens (2013) entende que o desafio dos cientistas e intelectuais, tendo em vista retomar o “todo”, contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento e dirija-se para um modelo de ensino como produção de conhecimento, o qual propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo.

Para Valente, Freire, Arantes (2018, p. 27), as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas “que colocam o foco do processo de

ensino e aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. Segundo o referido autor, as metodologias de ensino são possibilidades de aproximar o discente do real aprendido e de conduzi-lo ao conhecimento.

Dessa forma, no paradigma inovador, a exigência de tornar o sujeito cognoscente, crescida da valorização da ação reflexiva, estimula a “curiosidade, a análise, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula” (BEHRENS, 2013, p. 55). “Aprendizagem passa a ser por excelência, construção, ação e tomada de consciência [...]” (BECKER, 2004, p. 24). Refletir e sistematizar o conhecimento contribui para reconhecimento da realidade bem como refletir sobre ela e o resultado dessa sala de aula é a construção e a descoberta do novo, a criação de uma atitude de busca e de coragem que essa busca exige (BECKER, 2004).

Em face do exposto e com base em Behrens (2013), consideramos que as chamadas metodologias ativas se inserem no paradigma inovador. Entretanto, essa prática menos centrada no professor e, sim, no aprendiz, não é nova. As práticas com metodologias ativas têm precedentes desde o início do século XX, na década de 30, John Dewey “concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante” (VALENTE, FREIRE, ARANTES, 2018). John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano que defendia a importância de relacionar a teoria com a prática, inserido no contexto diário do discente.

Outro autor que, no século passado, defendia a aprendizagem a partir de problemas reais do dia a dia foi William Heard Kilpatrick, que também era um pedagogo americano e aluno, colega e sucessor de John Dewey. Ele foi uma figura importante no movimento de educação

progressiva do início do século XX, que destacava a aprendizagem por projetos, que é também considerada atualmente uma metodologia ativa.

No mesmo período, no Brasil, surgiu o movimento Escola Nova com as novas práticas pedagógicas difundidas por Anísio Teixeira e Loureço Filho. Esse movimento contrapunha o ensino tradicional colocando o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Ausubel (1982) corrobora John Dewey e Kilpatrick ao propor a articulação do conteúdo disciplinar com o cotidiano do aluno, a fim de promover o maior engajamento e uma aprendizagem significativa.

É possível observar que a interação entre os professores e alunos nas denominadas metodologias ativas, é fundamentada no diálogo e na colaboração como forma de aprendizagem. Isso fica evidente no entendimento de Imbérnon (2012) ao afirmar que, nesse modelo de ensino, o discente deve se tornar um sujeito crítico, pensante, participativo, propositivo, que são qualidades fundamentais para a composição democrática de um sujeito. Também, Moram (2018, p. 4) afirma que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes da construção do processo de aprendizagem”.

3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS: FUNDAMENTOS E ASPECTOS CONCEITUAIS

O dicionário Michaelis define a palavra “tecnologia” como o “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação, etc. No contexto da revolução industrial no século XVIII, onde essa palavra ganha forte sentido para a sociedade, pois inicia a produção através de máquinas, em grande escala.

Para atender a essa demanda foi necessário ampliar o conhecimento da população trabalhadora para que adquirissem e desenvolvessem habilidade úteis para a indústria. Nessa época e, até a atualidade, muito se vê no modelo escolar, as carteiras enfileiradas como as linhas de produção e o ensino voltado as necessidades do mercado.

Entretanto, essa revolução industrial e tecnológica trouxe agilidade a informação e uma certa facilidade no cotidiano de modo geral.

Segundo Castells (1999), o que caracteriza a atual revolução tecnológica é a aplicação dos conhecimentos e informações para a geração de novos conhecimentos e de dispositivos de processamento e comunicação da informação, criando um ciclo vicioso entre a inovação e o seu uso. Já em 1999, o autor afirmava que as redes interativas de computadores cresciam exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando o cotidiano e, ao mesmo tempo, sendo moldados por ela. Na atualidade, a tecnologia promoveu transformações na sociedade e na educação, pois boa parte da população vive conectada em seus *smartphones* e observa-se isso dentro das instituições de ensino.

Nessa linha de argumentação, corroboram ainda Valente, Freire, Arantes (2018, p. 24):

As habilidades do Século XXI deverão incluir uma mistura de atributos cognitivos, intrapessoais e interpessoais como colaboração e trabalho em equipe, criatividade e imaginação, pensamento crítico e resolução de problemas, que os estudantes aprenderão por intermédio de atividades mão-na-massa, realizadas com o apoio conceitual desenvolvido em diferentes disciplinas.

Segundo Kensky (2012), as tecnologias são ancestrais “[...] foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais variadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações” (KENSKY, 2012, p. 15). Conforme a autora, as tecnologias não são apenas máquinas e artefatos, mas também processos, que são tecnologias a serviço da humanidade.

Trazendo esse conceito para a educação, as tecnologias podem ser representadas pelo quadro-negro, pelos livros, pelos lápis, pelas canetas, pelos cadernos, pelas máquinas de projeção, pelas lousas digitais, pelos tablets, pelos computadores, entre outros artefatos. As tecnologias educacionais podem ser as metodologias utilizadas pelos docentes e não

somente os instrumentos tangíveis. Entretanto, cabe frisar que tecnologias digitais não se tratam do mesmo conceito de tecnologias educacionais.

Com as leituras realizadas para a presente pesquisa e concordando com os autores, ora apresentados neste trabalho, as tecnologias digitais podem ser consideradas ferramentas que podem auxiliar o docente em suas aulas e uni-las às metodologias de ensino que, dessa forma, cooperam com um aprendizado significativo diante de uma sociedade cada vez mais conectada, o que pode ser complementado com os argumentos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 47): “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento”.

Nesse contexto, faz-se necessário que transformações aconteçam, também, na escola, pois, isso configura uma geração que exige novas relações com o conhecimento e, assim, demandam que as instituições de ensino introduzam transformações necessárias em seus modelos de ensino e em suas práticas educativas.

3.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ANÁLISE

Esta subseção se destina a apresentar o estudo de caso, que é um relato de experiência com metodologias ativas e tecnologias digitais no curso de Administração. Optou-se por organizá-la em duas partes.

Primeiramente são abordadas algumas metodologias consideradas ativas, em seus aspectos conceituais que foram utilizadas por esta pesquisadora no desenvolvimento das aulas que se tornaram objeto de análise nesta pesquisa.

Na sequência, apresenta-se um relato detalhado da aplicação dessas metodologias em sala de aula, bem como as observações e resultados que originaram dessa prática, a partir da análise desta pesquisadora, ou seja, uma autoanálise.

Ressalta-se que foi coletada a percepção dos participantes das aulas em análise por meio de um questionário, caracterizado como *survey*, cujos resultados são apresentados e analisados na próxima seção.

3.3.1 Aspectos conceituais

Conforme analisado por Libâneo (2015, p. 631), existe uma crença equivocada na educação “de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico”. Segundo Libâneo (2015), na dimensão epistemológica, o trabalho docente tem sido considerado um campo de conhecimento específico, também denominado conhecimento disciplinar, enquanto o conhecimento pedagógico é entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada.

No cenário da educação ainda é perceptível a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Pode-se observar que ainda predomina entre os professores uma visão segmentada dessa relação conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Na própria literatura é comum os pesquisadores relacionarem a qualidade do ensino à falta da formação pedagógica do professor oriundo de cursos bacharelados, dentre eles, Pimenta e Anastasiou (2010).

Corroborar-se Libâneo (2015), ao pontuar como negativo o fato de normalmente o conhecimento disciplinar correr em paralelo com o conhecimento pedagógico, de forma dissociada, aprofundando a desvinculação entre as metodologias de ensino e os conteúdos, entre métodos de ensino e métodos investigativos da ciência ensinada, entre a teoria e a prática, o que leva a uma formação pouco sólida ou insuficiente, tanto em uma dimensão como na outra, para o exercício da docência.

Como apresentado ao longo deste texto, a questão dos saberes necessários ao exercício da docência na educação superior tem sido objeto de pesquisa desde o final da década de 1980 e, nessa esteira, também se

situa a questão das metodologias de ensino. A sua utilização nas práticas de educativas tem sido considerada como um dos desafios à educação em todos os níveis com a introdução das ferramentas tecnológicas em todos os setores e inclusive em sala de aula.

Repensar sobre novas propostas educativas e identificar os saberes necessários entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, de forma associada, a fim de superar a dicotomia entre a teoria e prática, exige superar o chamado paradigma tradicional de uma educação centrada no conhecimento do professor e na passividade do aluno. Principalmente diante de uma sociedade tomada pela cultura digital, marcada pela participação, interação, e integração de distintos espaços de produção de diversos saberes e toda a natureza, isso demanda dos docentes e das instituições de ensino a exploração de novas formas de planejar, tratar o currículo, avaliar e interagir com as tecnologias digitais e metodologias de ensino que possam colocar o aluno no centro do processo educativo e focar a aprendizagem ativa.

Nessa direção, foram desenvolvidas as aulas com metodologias ativas e tecnologias digitais em sala de aula no curso de Administração, na disciplina ministrada por esta pesquisadora, as quais são tratadas em sequência.

- **Sala de aula invertida**

Algumas instituições renomadas como *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e *Harvard University* vêm aplicando essa metodologia em algumas disciplinas e inovando a sala de aula, com objetivo de aprimorar a educação.

Bergmann e Sams (2018) apontam razões para se inverter a sala de aula: a inversão fala a língua dos estudantes de hoje, ajuda os estudantes ocupados e que enfrentam dificuldades, a inversão ajuda alunos com diferentes habilidades a se superarem, cria condições para questionamentos dos alunos, intensifica a interação aluno-professor, possibilita que os professores conheçam melhor seus alunos, aumenta a

interação aluno-aluno, muda o gerenciamento da sala de aula, a inversão torna a aula mais transparente, a inversão pode induzir o programa reverso de aprendizagem para o domínio.

Conforme exposto, diversas são as razões para se inverter a sala de aula e todas levam o foco para o discente, que se torna mais autônomo. No entendimento de Valente, Freire, Arantes (2018), “na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”.

De acordo com o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2016), algumas regras precisam ser observadas para que a inversão da sala de aula aconteça:

- a) As atividades devem abordar questionamentos, resolução de problemas e outras atividades de aprendizagem ativa onde o aluno possa ampliar seus conhecimentos de maneira on-line para potencializar as discussões em sala de aula.
- b) Os *feedbacks* devem acontecer imediatamente após a realização das atividades presenciais,
- c) Os alunos devem ser incentivados a participarem das atividades presenciais e *on line*, de forma que valham nota.
- d) Os ambientes de aprendizagem devem ser previamente preparados para as aulas materiais de forma bem estruturada e planejada.

A finalidade da atividade e todo o processo precisam estar claros aos discentes e o professor estar disponível para eventuais dúvidas durante a execução. Assim, o sucesso da aplicação da aula invertida é consequência do trabalho em conjunto entre docente e aluno, promovendo-o a ser protagonista do seu próprio aprendizado.

- **Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou *Problem-based Learning* (PBL)**

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), ou *Problem-based Learning* (PBL) é uma metodologia que utiliza situações ou problemas como ferramenta para promover novos conhecimentos e provocar no aluno reflexões para solucionar o que foi proposto. Foi aplicada pela primeira vez na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, Canadá, em 1952. Conforme descrito por Carlini (2006), citado por Borochovicus e Tortella (2014, p. 267), na década de 1970, a ABP foi introduzida na Universidade de Maastricht, na Holanda, em Newcastle na Austrália e Harvard, nos Estados Unidos. Somente na década de 1990, chega ao Brasil, implantado na Escola de Saúde Pública do Ceará em 1993, na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) em 1997 e no curso de Ciências Médicas da Universidade de Londrina (UEL) em 1998. Atualmente, vem sendo empregado em diversas universidades do mundo, assim como no Brasil, não apenas na área da saúde, mas também em outras áreas como engenharia, enfermagem, pedagogia e outros.

Com a utilização dessa metodologia, o discente torna-se protagonista do seu aprendizado, pois o aluno é levado a pesquisar, interagir com seus pares, desenvolve habilidades e competências diversas, funcionando como motivação para aprender. Tardif (2014) defende que motivar os alunos é uma atividade emocional importante na aprendizagem:

[...] Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem. Ora, essa situação põe os professores diante de um problema que a literatura chama de motivação dos alunos: para que os alunos se envolvam numa tarefa, eles devem estar motivados. Motivador os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc. Essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente de problemas de abuso, mas também de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos. (TARDIF, 2014, p. 268).

Soares e Cunha (2010) corrobora Tardif (2014), quando diz que envolver os discentes é uma atividade emocional; a percepção do professor e conhecimento da história de seus alunos traz uma facilidade em acolhê-los, desenvolvendo o relacionamento professo-aluno. Nesse sentido, cabe

pontuar a importância das metodologias ativas na relação professor-aluno permitindo desenvolver mais afetividade entre esses sujeitos.

- **Storytelling**

O *storytelling* é um instrumento que pode ser utilizado como método ativo e que está ancorado na habilidade de se contar histórias. Embora, necessariamente, conforme literatura, a sua aplicação não exija utilização de tecnologias digitais, ele pode associado a outras metodologias de ensino com importante potencial de motivação dos alunos (SANTOS; PENA, 2019).

Segundo Camargo e Daros (2018, p. 11), o *storytelling* é uma estratégia que consiste em, por meio de narrativas, criar personagens e enquadrá-los em uma determinada situação que está em discussão, desafio ou problema que se busca resolver,

Nesta atividade, procura-se tornar um conceito abstrato mais pessoal e humano, ampliando a capacidade de estabelecer empatia com os ouvintes da história, buscando sua compreensão e visão acerca do problema, evento ou situação, para buscar as causas e a resolução. Trata-se, portanto, de uma poderosa ferramenta para compartilhar conhecimento, a partir da narrativa de fatos reais.

A aplicação da metodologia precisa de cinco elementos: 1) Personagem; 2) Desejos e anseio do personagem; 3) Superação de obstáculos pelo personagem; 4) O personagem deve fazer escolhas; 5) O personagem deve passar por um crescimento pessoal positivo.

O método também pode ser invertido colocando aluno como protagonista na história, ou para relatar seu aprendizado, ou o próprio professor. Portanto, necessariamente, o personagem não precisa ser o narrador. É um método também utilizado nas publicidades que vemos nas TVs, revistas, outdoors, etc., para ilustrar e levar o cliente a consumir um produto ou serviço.

Na sala de aula é uma estratégia poderosa para envolver os alunos contando uma história relacionada ao conteúdo disciplinar, ou até mesmo

para causar emoção (MORAN, 2018). Como descreve Santos e Pena (2019), muitos estudantes do ensino superior são sedentos em conhecer experiências profissionais de seus professores e o *storytelling* funciona, não raras vezes como motivação para os estudantes e, até mesmo, inspiração na carreira profissional.

- Kahoot: é uma ferramenta tecnológica interativa que incorpora elementos utilizados no design dos jogos para engajar os usuários na aprendizagem disponível em plataforma online.
- *Padlet*: é um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdo multimídia, também pode ser utilizada de forma colaborativa.

3.3.2 Aplicando metodologias ativas com ferramentas digitais na prática docente

Como estou líder do grupo de educadores Google de Pouso Alegre-MG, utilizo várias ferramentas do *Google For Education* para promover aprendizagem ativa e colaborativa com o objetivo de desenvolver habilidades de independência ao discente. Essas são possibilidades básicas de algumas das metodologias ativas que podem ser utilizadas com tecnologias digitais na educação.

Como argumentado por Moran (2015), as tecnologias digitais, quando bem utilizadas, contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências que, no caso do ensino híbrido, já acontece naturalmente. Elas permitem a criatividade e a colaboração entre docente e discentes o que estimula o aprendizado possibilitando tornar-se significativo.

Em minha prática docente, não me limito somente às ferramentas do Google e busco por outras tecnologias digitais que possam adequar ao conteúdo a ser ministrado e adaptar da melhor forma aos alunos. Descrevo sobre as diversas experiências com metodologias ativas e ferramentas digitais, conforme apresentado a seguir:

- **Práticas com sala de aula invertida e tecnologias digitais:** no decorrer do primeiro semestre de 2020 propus aos alunos do quinto período do curso de Administração, construirmos um site com as teorias e conceitos do marketing para a disciplina de Marketing I, com o objetivo de desenvolver um projeto de pesquisa. A tecnologia digital utilizada foi o *Google Sites*, que é semelhante a uma página de internet e possibilita a edição colaborativa, inserir imagens, vídeos, links e outros. O site criado pode ser divulgado em modo público ou se manter no privado com determinados usuários. No caso dos alunos, por exemplo, pode ser empregado para desenvolver um projeto de pesquisa.

A turma foi separada em quatro equipes e cada uma ficou responsável por um determinado conteúdo da disciplina. Nesta atividade, foi aplicada a metodologia de ensino sala de aula invertida, pois os discentes foram direcionados a serem os protagonistas dos seus próprios aprendizados e a autora foi a mediadora, orientando os caminhos para a pesquisa em artigos e livros da temática proposta, bem como manipular o *Google Sites*. Após o término da pesquisa, o site foi publicado em modo público com todas as informações encontradas pelos alunos.

Em outra oportunidade para revisão do conteúdo ministrado, antes das avaliações do primeiro semestre de 2020 para as turmas do quinto e sétimo período do curso de Administração, utilizei o *Kahoot®*, que é um questionário *on line* em forma de jogo. A proposta foi dividir a turma em duas equipes com um líder cada. Os integrantes das equipes tinham que formular questões com opções entre objetivas com quatro respostas, sendo somente uma a resposta correta, e outra opção era questões com respostas em verdadeiro ou falso. Após formular as questões os alunos tinham que enviar para seu líder para que este criasse o *Kahoot®* de sua equipe. Ambas equipes foram orientadas pela docente em como criar a conta, inserir as questões e compartilhar para que a outra equipe jogasse seu questionário e de cada uma teríamos um vencedor com uma pontuação. Essa ferramenta foi utilizada para a primeira avaliação do

primeiro semestre de 2020, com as turmas do quinto e sétimo período do curso de administração.

Para a revisão da segunda avaliação do primeiro semestre de 2020, foi utilizado a tecnologia digital *Padlet* onde construímos juntos o mural com pontos importantes do que foi abordado no semestre, colocamos vídeos e imagens ilustrativas para auxiliar na revisão. Percebi o entusiasmo em utilizarem uma ferramenta diferenciada da qual não tinham conhecimento. Após o mural ficar pronto foi possível salvar o arquivo e disponibilizar para os alunos estudarem para a avaliação, apesar de que a atividade já lhes proporcionou tal revisão.

- **Práticas com PBL (aprendizagem baseada em problemas) com tecnologias digitais:** em uma outra ocasião, com a mesma turma, agora no sexto período, utilizamos o *Google* Apresentações, que possibilita a criação de *slides* e permite edição compartilhada, e o *Google* Documentos, que é uma ferramenta para edição de textos com diversas possibilidades de inclusão de mídias.

O objetivo foi elaborar as etapas do plano de um negócio a ser idealizados pelos alunos, aqui na disciplina de Plano de Negócios, pensando em alguma necessidade do mercado. Também foi apresentado o *Google Drive*, que um ambiente virtual de armazenagem em nuvem, e explicado como localizar e compartilhar esses arquivos com sua equipe e a professora. Esta ferramenta tem a função de arquivar documentos em nuvem e permite a colaboração *on-line* por diversos usuários e tudo salvo instantaneamente no *drive*.

Os alunos foram instruídos a formarem equipes e a proporem um negócio com produtos ou serviços, se posicionando como empresários, e orientados a criar quatro empresas, que deveriam estar em fase de planejamento e elaboração do plano de negócios. Como docente, no momento da aula *on line*, é possível visualizar os arquivos criados pelas

equipes e orientar dentro do documento os caminhos a serem percorridos para o sucesso do negócio de acordo com a cartilha do Sebrae⁷.

⁷ O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (**Sebrae**) é uma entidade privada sem fins lucrativos. É um agente de capacitação e de promoção do desenvolvimento, criado para dar apoio aos pequenos negócios de todo o país.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção são apresentados e discutidos os dados coletados por meio da pesquisa empírica, em que foi aplicado um questionário digital aos discentes do curso noturno de Administração de uma instituição de ensino superior privada, sendo todos maiores de 21 anos e integrantes do quinto e sétimo período. A instituição está localizada no Sul de Minas Gerais e com 8 anos em sua filial na cidade de Pouso Alegre e 20 anos em sua matriz em outra cidade da mesma região, com três cursos superiores sendo Administração, Contabilidade e Direito.

Nesta fase da pesquisa, consciente de que as informações e dados recolhidos devem ser devidamente interpretados à luz dos fundamentos teóricos em função das questões e objetivos propostos, cabe neste momento frisar que esta pesquisa se desenvolveu a partir das seguintes questões: quais são os saberes necessários ao professor, na atualidade, para exercer a docência na educação superior e como as tecnologias digitais podem contribuir na implementação de metodologias de ensino ativas?

Como objetivo principal, esta pesquisa se propõe a analisar as contribuições que a utilização de metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais pode proporcionar aos docentes do ensino superior no exercício de sua profissão para tornar as suas aulas mais eficazes e, aos discentes uma formação mais adequada às múltiplas exigências da sociedade atual.

Todos os participantes da pesquisa que concordaram em responder, assinalaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para participar desta pesquisa e tiveram seus nomes preservados. Nesta pesquisa eles foram identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P18, que é número total de participantes. O projeto de pesquisa, em conformidade às exigências da Resolução 466/2012, foi submetido e

aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Sapucaí - Univás com o protocolo número 1597682019.

4.1 ENTRE A TEORIA E AS PRÁTICAS: OS SABERES DOCENTES

A realização desta pesquisa possibilitou ampliar os conhecimentos sobre o ensino superior, a sua reestruturação e expansão, bem como compreender, de forma mais consciente, os saberes necessários à docência neste nível de ensino e, por isso, considerar esta profissão, na atualidade, como um desafio.

Como descrito por Hargreaves (2011), a sociedade em seus diversos momentos nos impõe diferentes exigências, especialmente na área educacional em que a legislação e as informações têm mudado rapidamente. As informações são transmitidas e conhecidas de maneira quase instantânea graças principalmente à evolução e popularização das tecnologias e, também, já fazem parte do ambiente escolar, trazendo novas questões aos professores sobre o seu papel nessa nova realidade. As Instituições de Ensino Superior buscam atender aos anseios dessa nova geração de estudantes que chegam à educação superior com a implementação de tecnologias digitais e o estímulo ao uso de metodologias ativas. Incentivam novos métodos e estratégias pedagógicas a fim de conquistar o aluno e garantir a qualidade e efetividade do ensino, proporcionando aos estudantes desempenhar um papel mais ativo e garantindo-lhe maior autonomia no processo de aprendizagem.

Observa-se que a década de 1990, a publicação da LDB Nº 9.394 de 1996 possibilitou a expansão do ensino superior, bem como trouxe mudanças e novas exigências tanto para a gestão e organização dos processos pedagógicos, como para as práticas docentes, tendo em vista a regulação da qualidade da educação superior. Principalmente com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

(Sinaes), lei nº 10.861, 2004⁸ e a, conseqüente, implementação da política de autoavaliação, a participação dos estudantes nos processos avaliativos tem indicado que não há mais espaço para uma prática tradicional, centralizada no professor e nos conteúdos disciplinares apenas, o que exige reconhecer a necessidade de um conjunto de saberes para o exercício da docência, o que Tardif (2014) caracteriza como “saber plural”.

No entendimento de Andrade e Pena (2019), o processo de autoavaliação tem permitido identificar muitos desafios relacionados à prática docente neste nível de ensino, exigindo mudanças na forma de ensinar, de avaliar, de se relacionar com os alunos, inclusive de aprender enquanto ensina (ANDRADE; PENA, 2019). O Sinaes tem a qualidade da educação superior no centro do processo da política de avaliação e regulação da educação superior e, nesta direção, as novas exigências para docência neste nível de ensino podem, também, relacionadas ao sistema de regulação, implementado pós-publicação da LDB Nº 9394/1996, ou seja, a partir do final da década de 1990.

Como descrito anteriormente neste texto, foi também na década 1990 que chega ao Brasil a utilização das metodologias denominadas ativas e a discussão sobre saberes docentes para o exercício da docência. Referindo-se à complexidade da educação superior, a partir da última década do século XX, pode-se destacar alguns autores como Masetto (2011), Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2010) e outros.

Considerando que a educação na contemporaneidade se encontra imbricada com a cultura digital, bem como as pessoas em sua vida cotidiana, pode-se considerar comum que as práticas sociais típicas dessa cultura digital, materializadas em redes sociais virtuais, exerça certa influência no ambiente escolar e potencializam interações e formas de se comunicar e aprender, independentemente das hierarquias tradicionais

⁸ Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

próprias das relações entre professor e alunos, dentre outras repercussões. Confirma-se assim os desafios enfrentados pelos profissionais da educação superior, exigindo cada vez, um repensar de toda estrutura do ensino superior, sua organização e seus processos pedagógicos, desde o planejamento.

Tendo em vista as finalidades da educação superior como estabelecido na LDB Nº 9.394 de 1996, nesse contexto de complexidade em que se insere a formação em nível superior na contemporaneidade, as metodologias de ensino com tecnologias digitais têm sido apresentadas ao conjunto de saberes docentes, teorizados por Tardif e Gauthier, como facilitadoras de melhorias no ensino e na aprendizagem, capazes de estimular a participação e o protagonismo dos aluno em seu processo de aprendizagem, tornando os processos pedagógicos mais eficazes, na perspectiva preconizada pelo LDB Nº 9394/1996.

Contudo, foi constatado por meio da literatura visitada que a utilização de metodologias de ensino com tecnologias digitais, por si só, não garantirá a melhoria da formação em nível superior e nem se dá de forma automática e linear. Ao contrário, exige além de conhecimentos “plurais” (TARDIF, 2014), conhecimentos específicos de tecnologias e uma ressignificação na forma de compreender os processos educativos, inclusive a relação professor-aluno, o que exige uma superação de concepções tradicionais ainda predominantes no cenário da educação, diante do paradigma inovador ou “emergente” (BEHRENS, 2011), que atualmente predomina no cenário acadêmico e na sociedade como um todo.

4.1.1 Autoanálise: a prática reflexiva e os saberes docentes

Diante da complexidade da docência, cabe ao professor a compreensão ampla do processo de ensino aprendizagem e proporcionar situações em sala de aula favoráveis à construção do conhecimento, inclusive procurando possibilitar ao estudante a satisfação com o seu curso.

Além da aquisição dos conceitos e das habilidades técnicas serem insuficiente para o posicionamento consciente da docente frente às imprecisões presentes em seus afazeres, verificou-se que a docência envolve outros aspectos, como a prática em sala de aula, a experiência profissional, a formação continuada e conhecimento de tecnologias.

Com base na literatura utilizada neste texto, especificamente Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), cabe destacar que, dentre as fontes de aprendizagem docente, a formação específica, as experiências profissionais e as experiências pessoais são interconectadas aos conteúdos disciplinares por meio do exercício da reflexão consciente. O professor se embasa nesses elementos como fontes para constituir seus saberes, logo, há uma combinação de elementos formais e informais na constituição do saber docente, que se torna possível quando se adota uma prática reflexiva.

Cabe ainda destacar a inseparabilidade entre o aprendizado formal e o aprendizado informal do docente que, conforme Tardif (2014), ressoa na composição dos seus saberes. Ao analisar a proposta de saberes necessários à docência por Tardif (2014) e Gauthier (2006), foi possível observar que ambos consideram a origem dos saberes docentes, o desenvolvimento desses saberes e a mobilização necessária frente à prática pedagógica. Ao atrelar as metodologias ativas com a utilização de tecnologias digitais como uma estratégia para dinamizar o ensino e aprendizagem, vislumbrou-se a necessidade de desenvolvimento de outros saberes pelos profissionais do ensino superior, principalmente tecnológicos e experienciais em conjunto.

Ao realizar uma autoanálise como profissional docente observei que os saberes são constituídos a partir de alicerces teóricos e práticos, estando estes presentes na formação como discente do mestrado em educação, no exercício da profissão docente e nos aspectos pessoais como professora. Concordo com Tardif (2014, p. 68) quando declara que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

O conhecimento adquirido durante as aulas do mestrado tem moldado minhas experiências como docente, principalmente com as aulas da disciplina de metodologias de ensino que tanto me inspiraram quando tomei conhecimento das inúmeras possibilidades que poderia desenvolver com meus alunos. A não separação entre teoria e prática como já defendido por Dewey (1976), para o autor a relação ensino-aprendizagem se dá a partir da ação ativa do educando. Ele também considerava, em sua obra escola e democracia que, na educação do ser humano, a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva, sendo subjetiva a medida do valor de uma experiência uma vez que reside na percepção das relações ou continuidades a que ela conduz. Nesse sentido, destaca-se o poder da reflexão consciente, preconizada por Dewey, capaz de contribuir com o processo de reorganização da experiência e de reconstrução o que, pela inteligência e pela reflexão, levará à melhoria da qualidade das experiências futuras (DEWEY, 1976).

Para Shulman (1987) e Tardif (2014) ensinar é antes de tudo entender o conteúdo para construir a melhor forma de compartilhá-lo com os alunos. Nesse sentido, consideramos os conhecimentos pedagógicos como um conjunto de tipos de significação do conteúdo que tem origem na pesquisa e nas vivências do exercício da docência, sempre visando um aprendizado significativo do aluno.

Segundo Shulman (1986, p.9) o conhecimento:

[...] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem.

Proporcionar uma aprendizagem capaz de ser significativa para os alunos, o conhecimento específico do professor é extremamente importante, pois a docência envolve a mediação entre os conteúdos

presentes no currículo e a realidade do grupo para o qual o professor ministra as suas aulas. Nóvoa (1992) confirma que o adulto, ao ter contato com as teorias, retém como saber de referência o que se associa diretamente a sua experiência e a sua identidade. No caso do professor, o que produz sentido passa a incorporar o saber docente.

4.1.2 A formação inicial e o desenvolvimento de saberes

A relação entre a formação e a prática docente possibilita a origem, o desenvolvimento e a mobilização dos saberes pelo professor. Não há como desvincular a atuação docente dos cursos de formação e vice-versa. Tardif (2014, p. 41) ressalta que os “saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela”. Por esse motivo, a especificidade da docência depende dos cursos de formação, inicial e continuada. De outra forma, sobressairia apenas a aprendizagem com embasamento empírico ou de conhecimentos que em pouco tempo estariam ultrapassados.

Três fontes de saberes podem ser consideradas para o planejamento e execução das aulas, sendo elas: os cursos de formação docente, a prática pedagógica e as experiências pessoais, ressaltando que no currículo dos cursos de formação, na atualidade, devem constar os conteúdos relacionados às tecnologias digitais. Além disso, podem ser acrescentadas as experiências pessoais e profissionais, como ponto inicial, considerando, também, o que os discentes possuem de conhecimento adquirido em suas vivências profissionais ou de outros cursos.

As aulas que foram tomadas como objeto de análise foram planejadas com a intenção de tornar as aulas mais práticas possíveis, tipo mão na massa, pois como Tardif (2014, p. 21) afirma, “há uma hierarquização dos saberes” em função da utilidade apresentada frente ao ensino: “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”.

Dessa forma, a aula se inicia com o lançamento de uma proposta aos alunos. Em seguida, são destacadas quais habilidades se espera que eles desenvolvam; na sequência, é apresentada a metodologia e as ferramentas digitais que deverão ser utilizadas, geralmente de forma compartilhada com a equipe e a professora, para que possa observar o desenvolvimento e indicar as possibilidades para a realização das atividades, bem corrigir rumos.

Devido à experiência profissional anterior à docência, sendo uma delas em treinamento de equipes de varejo, em que procurava relacionar as atividades do cotidiano do varejo às suas práticas domésticas para que houvesse uma melhor compreensão da teoria, uma vez na docência, os saberes originados dessas experiências profissionais possibilitavam enriquecer as aulas. Era visível a manifestação do interesse das equipes o que potencializava o envolvimento dos estudantes com as atividades. Como afirma Nóvoa (1992, p. 25),

Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A expressão “quadro das histórias vida” representa uma provocação a esta pesquisadora, à sua história de vida e profissional, sendo importante destacar, neste momento, o espelhamento nos professores que fizeram parte da minha formação. Como já teorizado por Nóvoa (1992), na formação do futuro docente, os professores que passam pela formação do estudante e do futuro profissional deixam suas marcas na identidade do professor. Suas práticas reverberam na prática do futuro professor ao adentrar na docência, de forma positiva ou negativa.

No caso da minha experiência pessoal, vivenciada ao longo da formação, fez sentido inseparabilidade do profissional e da pessoa, uma vez que as experiências pessoais e profissionais são carregadas para as aulas, se misturam o ser e o fazer, confirmando a importância dos saberes

experienciais no exercício da docência, como argumentada por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006).

4.2 RESULTADOS OBTIDOS AO INSTRUMENTO DE PESQUISA APLICADO E ANÁLISES

Os participantes da pesquisa, ora denominados discentes do curso de Administração, que aceitaram responder o questionário totalizaram-se em 18, sendo que o número previsto era de 56 participantes. Somando as duas turmas, sendo uma do quinto período com 30 alunos e a outra do sétimo período com 26 discentes.

Por conta do período de pandemia e por estarmos em aulas remotas, ou seja, *on line*, optamos pelo formulário digital do Google por sua praticidade na confecção, no envio através de *link* para os participantes. Por esse aplicativo, as respostas são transformadas em gráficos no próprio aplicativo e geram um arquivo com as respostas em forma de planilha.

Essa parte da análise representa o processo de formação de sentido, de significado dos dados e se consolida, limitando e interpretando os dados coletados de acordo à visão da pesquisadora. Trata-se de um processo complexo que envolve a correspondência entre dados concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), enquanto método, que apresenta um conjunto de técnicas de análise e procedimentos sistemáticos que permitem uma descrição do conteúdo das mensagens e o levantamento de categorias de análise.

No caso desta pesquisa, a utilização da Análise de Conteúdo possibilitou uma fragmentação das falas dos sujeitos investigados, seguida do processo de singularização e posterior criação de categorias e subcategorias, as quais serão apresentadas e discutidas na sequência. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo passa por três fases: a) a pré-análise, b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados.

Procurou-se atentar aos passos da autora para analisar os dados e agregar valor à pesquisa.

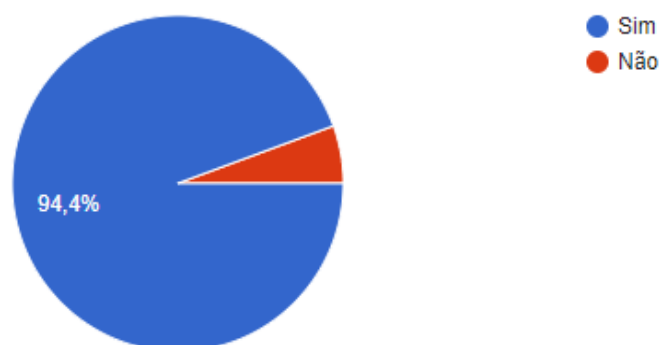
4.2.1 Perfil dos participantes

Observou-se que, dos 18 participantes, um assinalou que não estava de acordo em responder a pesquisa, porém respondeu todas as questões, o que parece ter sido um equívoco ao preencher o formulário digital, como podemos observar no gráfico 1:

Gráfico 1: Consentimento de participação da pesquisa.

Está de acordo em responder esta pesquisa?

18 respostas



Fonte: elaborado pela autora

No item perfil discente, foram agrupadas as questões de 1 a 6 do instrumento de pesquisa as quais investigam sobre sexo, idade, nível de formação, tempo de experiência profissional e realização de algum curso em paralelo a graduação, com o propósito de discutir o perfil discente do curso de Administração.

Quanto ao sexo dos participantes (discentes) correspondente a questão 1, observamos que a maior parte são do sexo feminino, o que também é a realidade nos cursos de Administração. Segundo o Inep (2018), os dados do Censo da Educação Superior de 2017 revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. No Censo da Educação Superior de 2006, as mulheres

representavam 56,4% das matrículas em cursos de graduação. Entretanto, segundo o relatório Education at Glance 2019 que traça um panorama da educação em 36 países, realizado pela OCDE e publicado pelo INEP, mulheres brasileiras têm 34% mais probabilidade de se formar no ensino superior do que seus pares do sexo masculino, mas também menos chances de conseguir emprego.

Quanto à idade dos participantes (discentes), corresponde a questão 2 do instrumento de pesquisa. Os resultados obtidos revelaram a seguinte situação: a faixa etária dos participantes varia, estando a maior parte entre 20 e 25 anos, seguido da idade acima de 30 anos e, por último de 26 a 30 anos, com a menor porcentagem.

Na questão 3, o participante foi questionado se já possuía alguma formação anterior ao curso de Administração. Pode-se observar que a boa parte se considerou como já concluído o ensino superior, enquanto outros consideraram ter concluído o ensino médio e a minoria com especialização. Observou-se que somente um dos participantes já possui uma graduação, já concluída e especialização.

Já na questão 4, o participante foi abordado quanto a sua experiência profissional no mercado de trabalho, observou-se que a maior parte possui entre 5 a 10 anos de experiência, seguido de até 5 anos e a minoria acima de 10 anos.

Os participantes também foram questionados se estão em mais algum curso durante o ano letivo e obteve-se como resposta que a maioria considerou sua própria graduação, seguido de curso de capacitação, seguindo com nenhum curso e resultados por menores estão segunda graduação e cursos livres. Observou-se também que 3 consideraram o próprio curso de administração em suas respostas. A caracterização do perfil dos participantes pode ser melhor visualizada na Tabela 1.

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra de discentes (continua)

Variáveis	Categorias	Frequências	Porcentagens
Sexo	Feminino	14	77,8%
	Masculino	4	22,2%

Faixa de Idade	Até 20 anos	0	00,0%
	20 a 25 anos	9	50,0%
	26 a 30 anos	3	16,7%
	Acima de 30 anos	6	33,3%
Qual formação possui	Ensino médio	5	27,8%
	Ensino superior	12	66,7%
	Especialização	1	5,5%
	Mestrado	0	00,0%
	Doutorado	0	00,0%
Quanto tempo de experiência profissional	Até 5 anos	6	33,3%
	De 5 a 10 anos	9	50,0%
	Acima de 10 anos	3	16,7%
Realiza algum curso em paralelo a graduação	Cursos livres	6	33,3%
	Cursos de capacitação	5	27,8%
	Cursos de especialização	0	00,0%
	Graduação em administração	2	11,1%
	Nenhum	2	11,1%
	Administração	1,5	8,35%
	Segunda graduação	1,5	8,35%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

4.2.2 Análise das aulas com a utilização de metodologias ativas e tecnologias digitais

Nessa etapa da análise, as respostas às perguntas dissertativas foram apresentadas em forma de quadros. Foi solicitado aos participantes que descrevessem uma aula em que gostaram de participar e justificassem. Duas questões investigaram a percepção dos alunos em relação às aulas. As respostas, agrupadas no quadro 4, descrevem as aulas que mais gostaram, as diferenciadas e se tiveram alguma dificuldade.

Quadro 4: Descrição da aula que mais gostaram (continua)

Participantes	Descreva uma aula em que você gostou de participar. Justifique.	Categorias
P1	Gostei de participar de todo os trabalhos desenvolvidos nesse período.	Satisfação
P2	Trabalho que tivemos que arrumar soluções para empresas.	Desafios

P3	Aula de marketing 2.0	Criatividade
P4	Gostei da aula de ADM marketing sobre montar um petshop virtual	Criatividade
P5	Criação do site. Deu a possibilidade de novos aprendizados.	Novos aprendizados
P6	Aula com explicação de conteúdo e pesquisa individual posteriormente.	Conhecimento
P7	Jogos com perguntas Kahoot	Interação
P8	Aula presencial interagindo com a explicação do professor	Interação
P9	Gerência de Produtos e Mercados	Administração
P10	Aula construindo ferramentas de qualidade. De forma presencial e com interação entre professor e colegas de sala.	Construção
P11	Adoro participar de aulas dinâmicas	Participação
P12	Aula presencial interagindo com a explicação do professor	Interação
P13	Onde usamos ferramentas on-line, jogos, etc	Tecnologias
P14	Gostei de participar de todo os trabalhos desenvolvidos nesse período.	Satisfação
P15	Aula de estatística, gostei da forma como foram passadas as matérias e o entretenimento	Satisfação
P16	Aula no laboratório de informática. Onde nos foi apresentado diferentes ferramentas digitais.	Tecnologias
P17	Aula de revisão com exercícios de questionário para ajudar.	Conhecimento
P18	Joguinho com a turma	Interação

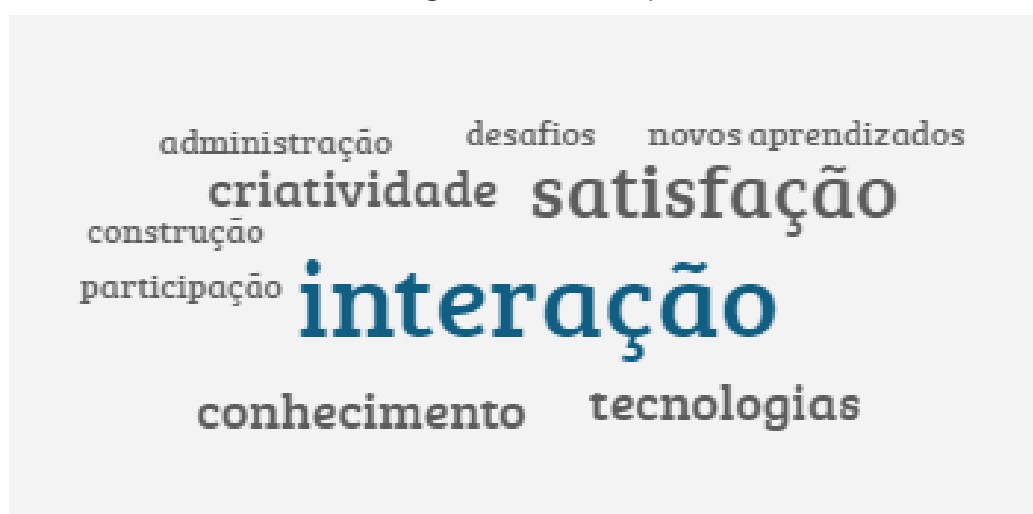
Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se observar que, de forma geral, os discentes gostaram das aulas com metodologias de ensino ativas e com a utilização das tecnologias digitais como ferramentas para a realização das atividades propostas. Cada um deu foco a um aspecto, revelando o que fez mais sentido par eles, e que está representado nas categorias que foram levantadas a saber:

interação, participação, satisfação; desafios; criatividade; criatividade; novos aprendizados; conhecimento; interação; interação; administração; construção; participação; interação; tecnologias; satisfação; satisfação; tecnologias; conhecimento; interação.

Observa-se que a categoria “interação” aparece quatro vezes, seguida da categoria “satisfação” que aparece três vezes, depois, “tecnologias” que aparece duas vezes, duas vezes conhecimento e duas vezes “participação”,

Figura 2: Nuvem de palavras



Fonte: elaborado pela autora

Todas essas categorias fazem parte do conjunto das características que explicam as possibilidades e contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais conforme literatura. Como destaca Tardif (2014, p. 120) a função do professor é transformar o conteúdo disciplinar para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. Aproximar a teoria da realidade deles e apresentar ferramentas digitais que possam auxiliá-los em suas atividades profissionais traz valor e torna a aprendizagem significativa.

Como docente das duas turmas de Administração envolvidas nesta pesquisa, procurei adequar da melhor maneira possível a teoria das disciplinas ministradas durante os períodos em que estivemos juntos, de forma presencial ou *on-line*. Acreditamos que as metodologias de ensino

aplicadas de forma ativa e o discente na posição de protagonista do seu próprio aprendizado, cooperam para a formação do administrador.

No Art. 4º das DCNs (2003) do Curso de Administração, encontra-se declarado sobre as finalidades do curso de graduação em Administração. Conforme descrito, a instituição deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2003).

O docente e o coordenador, com o apoio da gestão devem elaborar o projeto pedagógico e formatar os conteúdos a fim de desenvolverem competências e habilidades nos discentes, promovendo rupturas nos moldes tradicionais. Nesse sentido os bacharéis em Administração devem dominar, além dos saberes profissionais específicos, a capacidade de atuar em equipe, de gerenciamento, de solucionar problemas de forma criativa e de se comunicar de forma eficiente.

O Art. 5º das DCNs (BRASIL, 2003) reforça o que se deve estruturar para que essa formação aconteça:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Acredita-se que a grade curricular do curso de Administração pode ser estendida a aplicações no cotidiano do discente, proporcionando desenvolver habilidades com práticas rotineiras, quer sejam no planejamento pessoal financeiro ou projeções de carreira. Os saberes docentes com as práticas profissionais complementam o aprendizado técnico, as experiências vividas e atividades propostas com aprendizagem ativa que podem promover o *life long learning*⁹, ou seja, aprendizagem ao longo da vida e aplicada na própria vida. Nesse sentido, é importante destacar que se encontra estabelecido nas DCNs do Curso de Administração a orientação que as IES devem promover formas de aprendizagem do aluno e desenvolver habilidades, conhecimentos e competências, inclusive adquiri-las fora do ambiente escolar:

Art. 8º- As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno,

⁹ *Life long learning*: Apresenta o relatório Faure (1972) - *Learning to Be*, ou *Aprender a Ser* (em português) e o Relatório Delors (1996) - *Learning: the treasure within*, traduzido no Brasil, em 2010, tinham como base a educação de adultos e surgiu o conceito de *Life Long Learning* – aprender ao longo da vida.

inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º- O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Em seguida, foi também solicitado aos participantes que relatassem uma aula que eles consideraram diferenciada e justificassem descrevendo também se encontraram dificuldades. As respostas encontram-se descritas no quadro 5.

Quadro 5: Descrição da aula diferenciada e dificuldades encontradas (continua)

Participantes	Relate uma aula que você considerou diferenciada, justifique e descreva se você encontrou dificuldades.
P1	Gostei das aulas ensinando a mexer em novas ferramentas digitais
P2	Aula do quiz, proporcionou um aprendizado em uma plataforma que não tinha conhecimento e uma experiência de liderança
P3	Apresentação final de ano sobre uma empresa não usando as marcas ou o desenvolvimento total
P4	Aula online
P5	Criação do Kahoot. Encontrei um pouco de dificuldade no início para aprender a utilizar a ferramenta.
P6	Explicação, pesquisa e perguntas no Kahoot
P7	Os interativos usando Padlet e kahoot
P8	Aula com uso de ferramentas novas porque a faculdade não possui um bom laboratório de informática
P9	Aula de Gerência de Produtos para bens e serviços

P10	No momento não me lembro.
P11	Aulas elaborando um site
P12	Aula com uso de ferramentas novas porque a faculdade não possui um bom laboratório de informática
P13	Jogos on-line onde competimos uns c os outros
P14	Gostei das aulas ensinando a mexer em novas ferramentas digitais
P15	Aula de legislação, dificuldades em relação as palavras e também ao próprio conteúdo
P16	Aula no laboratório de informática. São aulas interativas e significativas, onde aprendemos de uma forma mais dinâmica, que não permite que a matéria se torne maçante. Além disso, conseguimos explorar diversas ferramentas que a Internet nos proporciona. Dificuldade ao manusear a ferramenta apenas no início, por ser algo novo para mim.
P17	Revisão participação de responder as questões com a turma
P18	Revisões

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos observar pelas respostas obtidas que os discentes relataram de maneira geral as aulas que tiveram durante o semestre, pois descreveram inclusive disciplina de direito que não leciono para eles.

Foram identificados 4 (quatro) dos 18 participantes que descreveram algum tipo de dificuldade sendo eles: P5, P8, P12 e P15. Dois deles citaram o laboratório de informática como não sendo bom. E um o participante P10 disse não se recordar para opinar. A maioria citou novamente as aulas com utilização de ferramentas digitais e as habilidades que conseguiram desenvolver com as atividades. Masetto (2003, p. 20) declara que “espera-se dos alunos nos cursos superiores é que desenvolvam habilidades e competências de um profissional capaz e sejam cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento de suas comunidades”.

Uma educação que abarca variados métodos de ensino e aprendizagem poderá contribuir para a evolução do ser humano como profissional e cidadão, capaz de desempenhar com dinamismo suas

funções na sociedade contemporânea. Esse propósito encontra respaldo no Art. 2º da DCNs do Curso de Graduação em Administração:

A organização do curso de Administração é expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Competência é definida por Fleury e Fleury (2001) como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. O artigo 3º da DCNs do Curso de Graduação em Administração assemelha-se com o que declaram os autores acima citados, sobre as competências que se espera que o egresso possua:

O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Desenvolver competências é para Masetto (2003, p. 13) algo a ser conscientizado pelos professores afim de ensinar além do básico, desenvolver profissionais para associar o conhecimento à evolução tecnológica atual e ao cotidiano pessoal.

Entende-se que a docência universitária foi influenciada pela ciência moderna, especialmente nas chamadas ciências exatas e da natureza, que definia o conhecimento social e legítimo. Hipoteticamente o conhecimento pedagógico e das humanidades é desvalorizado perante um conteúdo específico na formação de professores.

4.2.3 Análise das aulas quanto as práticas pedagógicas

Quanto as práticas pedagógicas os discentes foram indagados quanto ao grau de suas experiências de aprendizagem nas aulas. Optamos por utilizar a escala Likert¹⁰, por considerá-la adequada aos objetivos propostos. Os dados serão apresentados na tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Métodos de ensino (continua)

Perguntas do Questionário	Opções de Resposta			
	Aprendi muito	Aprendi razoavelmente	Aprendi pouco	Indiferente
Aula expositiva com o uso do quadro	66,7%	22,2%	11,1%	00,0%
Aula expositiva com o uso do projetor (o professor explica e o aluno assiste aos slides e escreve)	50,0%	16,7%	33,3%	00,0%
Aula com uso da internet, com a interação do aluno (o professor seleciona material interativo e dialoga com os estudantes o conteúdo)	88,9%	00,0%	11,1%	00,0%
Dinâmicas de grupo e monitoria do professor (o professor propõe atividades e desafios com a formação de equipes)	72,3%	5,5%	22,2%	00,0%
Uso de aplicativos/plataformas digitais (o professor utiliza aplicativos educacionais de acordo com o conteúdo)	83,3%	00,0%	16,7%	00,0%
Aulas dialogadas com a participação dos alunos (professor conversa com os estudantes e escuta suas opiniões, ocorrendo uma troca de experiências)	77,8%	0,00%	16,7%	5,5%
Disposição das carteiras em filas (o professor as muda as carteiras de lugar)	66,7%	11,1%	11,1%	11,1%
Aulas em ambiente externo com atividades práticas	66,7%	11,1%	16,7%	5,5%
Uso do livro didático ou apostilas	22,2%	11,1%	55,6%	11,1%

¹⁰ A escala Likert foi desenvolvida por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014).

Ensino por meio da pesquisa (o professor propõe as atividades e o aluno pesquisa em casa e elabora o que foi solicitado)	61,1%	11,1%	0,00%	27,8%
Aulas diferenciadas com estudo de caso	66,7%	11,1%	0,00%	22,2%
Aula com leitura de textos e trabalhos em grupos	33,3%	27,8%	33,3%	5,5%
Aula com o uso de recursos audiovisuais (datashow, vídeos, etc)	72,3%	5,5%	0,00%	22,2%
Construção de materiais didáticos com os estudantes “colocando as mãos na massa”	88,9%	0,00%	0,00%	11,1%
Aulas na modalidade EaD	11,1%	40,5%	42,9%	5,5%
Aulas com ferramentas digitais e com a apresentação do professor	72,3%	5,5%	0,00%	22,2%
Aulas ao vivo por via remota	61,1%	33,3%	5,5%	00,0%

Fonte: elaborado pela autora

As respostas coletadas por meio do estudo de campo possibilitaram conhecer a percepção de alunos do curso de Administração que vivenciaram uma prática docente com a utilização de tecnologias digitais no desenvolvimento das aulas. Pode-se observar que a utilização de metodologias de ensino ativas e tecnologias digitais têm uma aceitação positiva pelos discentes como declarado por eles em boa parte de suas respostas como “aprendi muito”.

Somam-se a essas respostas relatos dos próprios alunos durante as aulas ou em mensagens particulares recebidas via *WhatsApp* manifestando como gostaram das aulas ou como a ferramenta e o conteúdo disciplinar os ajudaram em seus empregos.

Com relação a esses aspectos, cabe recorrer a Tardif (2014) ao aborda a educação enquanto arte visando um resultado exterior. Apresentar a teoria com a utilização de tecnologias tem sido estrategicamente adotado pela pesquisadora em suas aulas, pois a vê como um caminho para alcançar a atenção dos alunos. Assim como o fazia em minhas atividades na área comercial para atrair clientes, corroboro o que o autor declara sobre o saber experiencial estar presente nas práticas

docentes. E por ser uma graduação que é voltada para o mercado de trabalho, a saber o curso de Administração, não há como esquivar de compartilhar experiências vivenciadas na trajetória de formação e como profissional com os alunos durante as aulas. Por vezes, essa prática é utilizada até para aproximá-los da realidade da vida empresarial, por meio do *storytelling*, o que torna o aluno mais ativo em seu processo de aprendizagem quando se identifica com a realidade apresentada.

Segundo o relatório da OCDE (2015, p. 18) “Há evidências de que o cérebro tem plasticidade, com capacidade para aprender, mudar e se desenvolver”. Como apresentado na taxonomia dos objetivos de aprendizagem de Bloom¹¹ quanto mais ativo o aluno for, maior será seu aprendizado.

Observando as respostas dos participantes da pesquisa, quando questionados sobre as aulas com ferramentas digitais e com a apresentação do professor, obteve-se mais de 70% de aprovação, pois ao escolher a ferramenta digital o docente seleciona a metodologia mais adequada. E, além de ensinar a teoria, também ensina a ferramenta e o discente desenvolve o conhecimento amplamente.

Os participantes também foram abordados quanto aos aspectos das aulas em relação às suas participações e, para tal, utilizamos a escala Likert. Os dados estão apresentados na tabela 3.

Tabela 3: Participação dos sujeitos nas aulas (continua)

Perguntas do Questionário	Opções de Resposta			
	Porcentagens			
	Gosto muito	Gosto razoavelmente	Gosto pouco	Indiferente
Dialogando com professor e colegas	55,6%	11,1%	27,8%	5,5%
Prestando atenção e contribuindo com informações	89,9%	5,5%	5,5%	00,0%
Trazendo experiências pessoais e profissionais	72,2%	00,0%	27,8%	00,0%

¹¹ Taxonomia de Bloom: o psicólogo, Benjamim S. Bloom e um grupo de pesquisadores americanos, dedicaram-se ao estudo da psicologia e como consequência incumbiram-se da tarefa de classificar os objetivos educacionais para desenvolver um método organizacional para a aprendizagem, (BLOOM et al., 1976).

Apenas ouvindo a explicação do professor	72,3%	5,5%	22,2%	00,0%
Apenas anotando informações e conteúdos	38,9%	33,3%	27,8%	00,0%
Sendo provocados com questionamentos e desafios	27,8%	16,7%	55,6%	00,0%
Participando de trabalhos em grupo	50,0%	16,7%	33,3%	00,0%
Interagindo com a apresentação do professor	61,1%	00,0%	38,9%	00,0%
Assistindo aula no computador ou no celular	27,8%	50,0%	27,8%	00,0%

Fonte: elaborado pela autora

Observando esta tabela percebe-se claramente os canais sensoriais dos participantes em evidência, sendo eles: auditivos, visuais e sinestésicos. Em minha experiência profissional, utilizava os canais sensoriais como técnica de vendas enquanto ministrava treinamentos para o varejo e trouxe essa vivência para a sala de aula objetivando alcançar a todos os alunos em suas particularidades no que diz respeito aos canais sensoriais.

Analisando a Tabela 3, em relação à participação dos alunos nas aulas, recorre-se a Diaz Bordenave (1994) em sua obra “Princípios da Participação” descreve o que é a participação e os cuidados que se devem tomar ao adentrar seus domínios práticos e teóricos. O autor explica sobre as diversas formas e graus de participação, dentre as formas tratadas, argumenta que a participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder. No seu entendimento, quando se promove a participação, deve-se aceitar o fato de que esta transformará as pessoas antes passivas e conformistas em ativas e críticas.

Observa-se ainda que, no dicionário Michaelis, definindo o termo “participar” como uma ação sendo: transmitir, revelar, compartilhar ou ter e tomar parte de. Cada aluno participa da aula segundo sua característica sensorial. Relacionando com o que Moran (2018, p. 3) declara sobre a aprendizagem ativa: a participação “aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes”.

Da mesma forma, promover aulas com a participação dos alunos e com o uso de tecnologias digitais quebra paradigmas outrora considerados conservadores, em que se predomina a passividade do aluno. Portanto, melhorar a participação do aluno no seu processo de aprendizagem é melhorar a educação. E nessa cadeia, cabe recorrer ao relatório OCDE (2015, p. 23): “a educação pode melhorar os resultados socioeconômicos dos indivíduos e incentivar o progresso social”. Estimular a participação e a criticidade dos discentes, buscando alternativas de melhoria dos resultados educativos, é indiretamente contribuir para uma sociedade melhor, o que cabe também ao docente esse papel.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A denominação “considerações finais” pode ser considerada incondizente quando, ao final de um trabalho de pesquisa, o sentimento predominante é o de reinício, pois diversos questionamentos foram gerados no percurso da pesquisa. Se, no início do projeto, algumas questões instigaram o desenvolvimento deste trabalho, ao mergulhar na literatura e nas discussões apresentadas pelos autores e pesquisadores, as inquietações foram sendo transformadas em reflexões e expectativas diante da quantidade e da diversidade de informações.

Como apresentado ao longo deste texto, o atual momento da educação superior brasileira tem sido desafiado por mudanças que revelam uma necessidade de mudança paradigmática na forma de compreender a produção de conhecimento, bem como em seus processos de ensino e aprendizagem, organização do trabalho pedagógico e gestão. Nesse contexto, não é possível negar a ansiedade diante da sensação de pouco conhecer sobre os aspectos pedagógicos devido à uma formação oriunda da área de Administração.

O novo paradigma tem sido caracterizado como emergente, tendo em sua base o progresso científico-tecnológico e a revolução tecnológica que chegou, praticamente, a todas as pessoas, evidenciando que a exigência de uma reestruturação dos sistemas ensino não deve se situar apenas na comunidade científica ou na academia. Com a globalização, os dispositivos tecnológicos têm se tornado cada vez mais indispensáveis por favorecerem a comunicação e o trabalho de muitas áreas além da educação, promovendo uma certa melhoria na qualidade de vida dos indivíduos

Nesse sentido, como pesquisadora e docente em cursos de graduação, bacharelados, em face da complexidade das questões que estão no em torno dos saberes necessários à docência na educação superior, compreendo os desafios de colocar o aluno e a sua aprendizagem

como protagonistas da formação acadêmica, o que exige inovação nos processos pedagógicos, tecnológicos, administrativos e acadêmicos. Na realidade, os novos desafios diante das mudanças atingem o universo como um todo, pois são avanços técnicos, científicos, eletrônicos e, na própria estrutura da sociedade, o que permite concordar com os autores quando defendem maturidade institucional, pessoal e profissional; profissionalização, inovação e criatividade não apenas nos processos acadêmicos, mas em todos os aspectos da existência humana.

Especificamente no cenário educacional, os avanços do mundo contemporâneo trouxeram novas perspectivas para a educação e, principalmente no nível de ensino superior, diante das reformas que ocorreram em nível global, a partir da década de 80 do século anterior e, década de 90, no Brasil. Nesse processo de mudanças, as instituições de ensino superior, pelas suas especificidades e particularidades, passaram a se consubstanciar com o desenvolvimento do mercado e com as inovações tecnológicas, uma vez que a educação não está alheia às transformações do mundo produtivo e da própria sociedade. Nessa esteira situa-se também as exigências com relação ao trabalho do professor no ensino superior e, dele, tem sido exigido novos comportamentos enquanto profissional da educação e mediador do processo de formação de estudantes, que buscam na universidade se preparar para o exercício de uma profissão, estejam eles na função de docência ou de gestão.

Fiel ao objetivo central deste trabalho, todo o esforço foi dedicado para identificar e analisar as contribuições que a utilização de metodologias de ensino com tecnologias digitais pode proporcionar aos docentes do ensino superior no exercício de sua profissão para tornar as suas aulas mais eficazes e, aos discentes uma formação capaz de atender às múltiplas exigências da sociedade atual. A partir das leituras realizadas ao longo da realização do deste trabalho e pela própria experiência em sala de aula, é possível pontuar que inclusão de tecnologias digitais no desenvolvimento da educação nunca foi tão necessária quanto no atual momento, em que

vivenciamos uma pandemia que se prorroga ao longo de todo o ano, impondo aulas emergenciais *on-line*.

Considera-se que foram atingidos os objetivos de levantar e organizar os saberes necessários aos profissionais da educação para o exercício da profissão docente, conforme proposta dos autores selecionados como amparo teórico Maurice Tardif em sua obra: Saberes docentes e formação profissional, e Clermont Gauthier e colaboradores, em sua obra: Por uma teoria da pedagogia. Ambos concebem o saber docente como “plural” e, ao desvelar quais saberes são atualmente necessários aos profissionais que já atuam na docência na educação superior ou pretendem atuar.

Por meio desse conjunto de saberes, os docentes podem ampliar a percepção do entendimento sobre a complexidade das ações desenvolvidas em sala de aula, de modo a perceber a prática pedagógica como aquela que deve ultrapassar o ato de desempenhar um conjunto de ações dissociadas para o conhecimento numa perspectiva integrada, interdisciplinar e transdisciplinar, de forma a ultrapassar os conteúdos disciplinares que ainda persistem nos projetos pedagógicos dos cursos.

Essas ações docentes, tratadas no ambiente acadêmico como prática pedagógica e, por isso, ampla e diversa, propicia fundamentos aos saberes docentes e possibilita que estes sejam repensados e reelaborados diante dela, desde que seja orientada por princípios epistemológicos e associada a outros fatores, pois o fazer de uma aula não se restringe à sala de aula.

Essa prática deve impulsionar o docente a buscar por saberes diante de situações do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, tem o caráter de nutrir o “reservatório” de conhecimentos do professor, conforme defendido por Gauthier *et al.* (2006). Dessa forma, reconhece-se que prática pedagógica é viva e dinâmica devido ao conjunto de saberes docentes estar entrelaçado a sua diversidade de experiências caso contrário, ela seria apenas a repetição de ações do professor. Assim, está a cargo do docente inovar a sala de aula, mas também da instituição como um todo;

almejar novas práticas em todo o seu processo de gestão cumprindo assim sua missão de formar profissionais qualificados.

Evidenciou-se a validade dos saberes docentes na formação inicial, continuada e em serviço, em que o professor assume a condição de autor e há maior viabilidade para o processo de profissionalização da docência. Com o uso de tecnologias digitais, o professor deve se posicionar como protagonista do ensino, em uma posição de destaque, ao mesmo tempo, mediador da construção de conhecimentos, contribuindo para que o trabalho docente possa diminuir as lacunas entre formação e atuação, entre teoria e a prática. Nesse sentido, cabe às instituições de ensino promover a capacitação pedagógica, não apenas para os profissionais que compõem o seu corpo docente, mas também para os demais profissionais que, de alguma forma, estão envolvidos com o trabalho pedagógico realizado pela instituição. Com isso, ressalta-se que somente os saberes dos docentes não atendem a todas as necessidades do trabalho educativo das IES no que se refere à formação e à produção de conhecimento, pois os resultados eficazes são frutos de organismos saudáveis, e do coletivo da instituição ou das organizações educacionais,

Considera-se atingido o objetivo de discutir a relação entre a utilização de metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais no ensino superior, tendo como aporte teórico os saberes docentes propostos por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006). Com o apoio de outros autores da literatura visitada na realização deste trabalho e os resultados da pesquisa de campo realizada com os discentes de uma Instituição de Ensino Superior do Sul de Minas, foi possível concluir que as metodologias ativas e as tecnologias digitais têm o potencial de proporcionar aulas inovadoras e auxiliar de forma eficaz a formação discente.

Concordando com Valente, Freire e Arantes (2018), pode-se afirmar que o século XXI tem exigido competências e habilidades intrapessoais e interpessoais e que as atividades “mão-na-massa” ou o fazer enquanto aprende, quando realizadas com as tecnologias digitais alinhadas às metodologias ativas, podem proporcionar aos discentes inseridos nesse

contexto mais autonomia em seu processo de formação. As metodologias ativas e as tecnologias digitais podem auxiliar o professor, porém foi observado que a escolha de uma metodologia associada a uma determinada ferramenta digital implica na fluência que o docente possui de ambas, pois interfere na organização e planejamento das aulas, no ambiente selecionado para a realização de tal atividade. O professor e o aluno são responsáveis pelo desenvolvimento da atividade e pelos resultados obtidos, desde que esteja bem definido o objetivo que se espera alcançar e que haja maturidade na concepção de ensinar e de aprender.

Relativamente ao objetivo de identificar e discutir, por meio de um estudo de campo, do tipo *survey*, a percepção de alunos do curso de Administração que vivenciaram uma prática docente com a utilização de tecnologias digitais no desenvolvimento das aulas, este objetivo foi conquistado e apresentado no capítulo de análise e discussões dos dados. Pode-se observar pelas respostas dos discentes o quanto consideraram estimulantes as atividades que utilizaram as tecnologias digitais alinhadas ao conteúdo programático das disciplinas ministradas por esta pesquisadora na função de docente do curso de Administração.

Considerando as DCNs do curso de Administração e a legislação vigente estabelecidas na LDB, nº 9394/1996, as práticas pedagógicas com metodologias ativas e o suporte das tecnologias digitais contribuem para a formação crítica, estimula a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipe que são competências contemporâneas e necessárias. Em leituras e diversas entrevistas de presidentes de grandes empresas mundiais constata-se a necessidade de repensar o modelo atual de educação, pois as exigências globais têm sido gritantes por profissionais capacitados tecnicamente e sócio-emocionalmente.

A hipótese de que as metodologias de ensino ativas com tecnologias digitais podem contribuir com processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes na educação superior se confirmou com os relatos dos discentes do curso de Administração na pesquisa de campo realizada. Assim, no que concerne ao uso do método ativo, ou metodologia ativa no processo de

ensino, importa destacar que não é algo novo, posto que se trata de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados, como os apresentados neste trabalho. Nesse sentido, a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

Refletindo sobre a fala de Gauthier *et al.* (2006) quanto ao professor ser um reservatório de saberes, esse argumento possibilitou a conclusão de que, além de estar na função de docente, esse reservatório possibilita também ser produtores de saberes. Isso porque, ao absorver conhecimentos produzidos por outros, se transforma e, ao se adaptar da melhor forma para que os alunos o compreendam dentro de suas realidades (TARDIF, 2014), também produz saberes por meio das pesquisas científicas sobre experimentos realizados em sala de aula.

Nessa direção, essas considerações encontram amparo também nas palavras de Moran (2018) de os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Dessa forma, os docentes também estão incluídos nesse processo de aprendizagem, re-aprendendo e ressignificando saberes o que possibilita a superação do paradigma tradicional de ensino. Na atual conjuntura pandêmica em que estamos não há espaço para o docente deixar de se reciclar e aprender e reaprender ferramentas digitais necessárias para as aulas *on line*.

Por fim, apesar da temática desta pesquisa ser recorrente, ela não é nova, pois há décadas discute-se a inserção das tecnologias nas práticas educativas em todos os níveis. Não foi intuito esgotar o assunto e, sim, provocar reflexões e inquietações acerca dos saberes necessários à docência na educação superior e quanto ao papel das metodologias de ensino ativas e das tecnologias digitais na conjuntura da educação, neste momento globalizado e tecnologicado, que requer uma postura consciente de todos os envolvidos no processo de formação profissional. Esta

pesquisa se destina a todos os profissionais que atuam no ensino superior ou pretendem atuar e também aos acadêmicos no desenvolvimento de suas pesquisas, dada a sua relevância para área da educação, especificamente no nível de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007 Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007. Acesso: 10 set. 2020.

ALVES, C. R. **Avaliação Institucional**: repercussões na qualificação de docentes no ensino superior. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre: 2018. 117f.

ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. Revista Espaço para a saúde, Londrina, v. 15, n. 1, p. 19-34, jun. 2014.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville: Univile, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em 13 ago. 2019.

ANDRADE, N. L.; PENA, N. Autoavaliação e a comissão própria de avaliação (CPA) na educação superior. In: PENA, N. (Org.). **Avaliação e gestão da qualidade da educação superior**. Curitiba: CRV, 2019.

AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 31, n. 90, pág. 75-87, maio de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200075&lng=en&nrm=iso. acesso em 21 de set. 2020.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-32.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, v. 36, n. 3, p. 441-453, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2976>. Acesso em: 10 ago.2020.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERGMANN, T.; SANS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem** / Jonathan Bergmann; Aaron Sams; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, SK. **Qualitative research for education: An introduction to theories and methods**, v. 4, 2003.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro , v. 22, n. 83, p. 263-294, June 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BOURDIEU, P. (2007). **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. 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: 02 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais (DNC) do curso de graduação em administração** – 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Legislativo. **Diário Oficial da União**: 26 jun. 2014. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13174&ano=2015&ato=8aaMza65UNVpWT79a>>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. MEC. **Ministério da Educação-história**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/apresentacao-historia>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance 2018. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama_da_Educacao_2018_do_Education_a_glance.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

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

CÁRIA, N. P. **Para além do pedagógico**: mudanças na gestão da educação pública com a participação do setor privado. São Paulo: Pontes editores, 2016.

DIAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.1, 1999.

CUNHA, M. I. **Programas de pós-graduação em educação**: lugar de formação da docência universitária? RBPG, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18>. Acesso em: 02. abr. 2020.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. (Org). **Políticas e gestão da educação superior**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 17-30.

DURAND, M. **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris: Press Universitaires de France, 1996.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, A. L. S. de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectivada formação com educadores/as. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Edição especial XIX. **Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, p. 25-39, junho, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6891/4509>. Acesso em: 05 jul. 2020.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 4, n. 16, p. 13-18, fev./abr. 2011, p. 50.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira. 2018**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206#:~:text=Das%2048%2C6%20milh%C3%B5es%20de,80%25%20dos%20professores%20dessa%20etapa. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA JÚNIOR, S. D. da; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT–Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, n. 1-16, p. 61, 2014. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.

KENSKY, V. M. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: KENSKY, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEHER, R. Reforma do estado: o provado contra o público. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(2): 203-228, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

LIBANEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 fev. 2020.

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino** - diferentes concepções, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em 06 abr. 2019.

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

MASETTO, M. T. **Inovação curricular no ensino superior**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 agosto, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MAZUR, E. **Peer Instruction** - A Revolução da Aprendizagem Ativa. Editora Penso. Ano 2015.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1 – 25.

NÓVOA, A. y AMANTE, L. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. REDU - **Revista de Docência Universitária**, 13 (1), 21-34. 2015. Disponível em: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/956-3939-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OCDE. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santilliana, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.html>. Acesso em: 03 jun. 2020.

OECD. **Education at a Glance**. OECD Indicators. OECD Publishing: Paris, 2018. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018...> Acesso em: 05 jul. 2020.

OSTI, A.; ALMEIDA, L. S. Satisfação acadêmica no ensino superior. In: ALMEIDA, L. S. **Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades**. Braga/Portugal. Artes Médicas- ADIPSIEDUCA. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

RUSSO, M. H.; AZZI, R. G. Gestão da escola e crenças docentes de eficácia pessoal e coletiva. In: SANNOVA, D. C. G. **Crenças de eficácia e gestão escolar**. (Coleção TSC em debate; v. 4) Porto Alegre: Editora Letra 1, 2019. p. 23-36.

SANTOS, S. C. dos; PENA, N. **Docência universitária: o desafio de reinventar a sala de aula**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, v. 15, n. 2, 1986. Disponível em: http://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf. Acesso em 12 jun. 2020.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review. v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 15 jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. 5. reimpr. 2019. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir.** (Orgs) J. A. Valente, F. M. P. Freire e F. L. Arantes. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/tecnologia-e-educacao-passado-presente-e-o-que-esta-por-vir/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

APÊNDICE

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado estudante!

Estou realizando uma pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação com o título: “Saberes Docentes e Metodologias de Ensino Ativas com Ferramentas Digitais”. Solicito a sua colaboração, respondendo as questões do questionário, informando como você prefere as aulas e como você aprende melhor. Sua participação é voluntária e sua manifestação é fundamental para a realização bem-sucedida desta pesquisa, por isso, se manifeste com sinceridade.

Os benefícios esperados da pesquisa é que o resultado possa contribuir para a implementação de novas metodologias de ensino em sala de aula do ensino superior e, assim, contribuir para a maximizar a aprendizagem do estudante e melhorar a sua formação profissional. Conhecer a sua percepção é muito importante.

Os riscos pertinentes a este estudo são mínimos e apenas relacionados ao preenchimento de um formulário digital, mas você poderá interromper o seu preenchimento no momento em que desejar. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. As informações coletadas serão utilizadas apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas.

Se você concorda, de livre e espontânea vontade, em participar desta pesquisa, coloque o seu nome no local indicado, sendo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o documento que comprova a sua aceitação voluntária como participante da pesquisa. A partir do momento

em que sua resposta for enviada pelo formulário digital considerar-se-á que está de acordo com este termo, mas caso você tenha alguma dúvida e deseje obter mais informações e esclarecimentos sobre o estudo, basta entrar em contato com a pesquisadora Luana de Lima Coelho pelo telefone: (35) 99968-7602 ou com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás pelo telefone (35) 3449-9232, no período das 8 às 11 horas e das 13 às 16 horas de segunda a sexta-feira.

Agradeço sua disponibilidade para participar desta pesquisa!

2. QUESTIONÁRIO

I. **Está de acordo em responder esta pesquisa?**

Sim Não

II. **IDENTIFICAÇÃO: dados pessoais**

1. Sexo: Masculino Feminino Prefiro não declarar

2. Qual sua faixa etária?

Menos de 20 aos 20 a 25 26 a 30 Acima de 30

3. Qual sua formação?

Ensino Médio Ensino Superior Especialização
 Mestrado Doutorado

4. Qual seu tempo de experiência profissional no mercado de trabalho?

Até 5 anos De 5 a 10 anos Mais de 10 anos

5. Outros cursos realizados no momento?

Cursos livres Cursos de capacitação Curso de especialização

III. **SOBRE AS AULAS**

1. Descreva uma aula em que você gostou de participar. Justifique.

2. Relate uma aula que você considerou diferenciada, justifique e descreva se você encontrou dificuldades.

3. Em relação às práticas pedagógica do professor preencha o quadro abaixo de acordo com o grau de suas experiências de aprendizagem nas aulas. Enumere o quadro conforme a seguinte legenda:

1. Aprendi Muito
2. Aprendi Razoavelmente
3. Aprendi Pouco
4. Indiferente

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Aprendizagem			
	1	2	3	4
a) Aula expositiva com o uso do quadro				
b) Aula expositiva com o uso do projetor (o professor explica e o aluno assiste aos slides e escreve)				
c) Aula com uso da internet, com a interação do aluno (o professor seleciona material interativo e dialoga com os estudantes o conteúdo)				
d) Dinâmicas de grupo e monitoria do professor (o professor propõe atividades e desafios com a formação de equipes)				
e) Uso de aplicativos/ plataformas digitais (o professor utiliza aplicativos educacionais de acordo com o conteúdo)				
f) Aulas dialogadas com a participação dos alunos (professor conversa com os estudantes e escuta suas opiniões, ocorrendo uma troca de experiências)				
g) Disposição das carteiras em filas (o professor as muda as carteiras de lugar)				
h) Aulas em ambiente externo com atividades práticas				

i) Uso do livro didático ou apostilas				
j) Ensino por meio da pesquisa (o professor propõe as atividades e o aluno pesquisa em casa e elabora o que foi solicitado)				
k) Aulas diferenciadas com estudo de caso				
l) Aula com leitura de textos e trabalhos em grupos				
m) Aula com o uso de recursos audiovisuais (datashow, vídeos, etc)				
n) Construção de materiais didáticos com os estudantes “colocando as mãos na massa”				
o) Aulas na modalidade EaD				
p) Aulas com ferramentas digitais e com a apresentação do professor				
q) Aulas ao vivo por via remota				

5. Enumere o quadro conforme a seguinte legenda:

Em relação às aulas, como você gosta de participar?	Gosto Muito	Gosto Pouco	Gosto Razoavelmente	Indiferente
Dialogando com professor e colegas				
Prestando atenção e contribuindo com informações				
Trazendo experiências pessoais e profissionais				
Apenas ouvindo a explicação do professor				
Apenas anotando informações e conteúdos				
Sendo provocado com questionamentos e desafios				
Participando de trabalhos em grupos				
Interagindo com a apresentação do professor				
Assistindo aulas no computador ou celular				

ANEXO 1

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Pouso Alegre, 27 de março de 2020.

Coordenador: Sr. Cleber Rocha Alves

Prezado Senhor,

Eu Luana de Lima Coelho e a Professora Doutora Neide Pena, do curso Mestrado em Educação, vimos por meio desta solicitar autorização para realizar a coleta de dados nesta instituição em vista da realização da pesquisa intitulada de "Saberes docentes e metodologias de ensino com ferramentas Google For Education".

Os dados de identificação da pesquisa são:

Título: Saberes docentes e metodologias de ensino com ferramentas Google For Education

Tipo de pesquisa: Qualitativa

Orientadora: Professora Dra. Neide Pena

Objetivo: Analisar a utilização das metodologias de ensino na educação e os saberes docentes

Participantes da pesquisa: discentes do quinto e sétimo período do curso de administração do polo de Pouso Alegre

Tipo de coleta: questionário para os alunos via formulário digital

Local de estudo: Faculdade Asmec Pouso Alegre

O projeto de pesquisa será cadastrado na Plataforma Brasil que o encaminhará ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para apreciação do estudo.

Agradecemos a atenção!

Atenciosamente,



Luana de Lima Coelho

Estou ciente da pesquisa e autorizo:



(Assinatura e carimbo)

Data: 01 / 04 / 2020

Prof. M^a Cleber Rocha Alves
Coordenador Curso Administração
Faculdade ASMEC Pouso Alegre

ANEXO 2

COMPROVANTE DE ENTREGA DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS DE ENSINO: UM ESTUDO SOBRE OS EDUCADORES GOOGLE

Pesquisador: LUANA DE LIMA COELHO

Versão: 1

CAAE: 26517219.9.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAÍ

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 159768/2019

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

Informamos que o projeto SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS DE ENSINO: UM ESTUDO SOBRE OS EDUCADORES GOOGLE que tem como pesquisador responsável LUANA DE LIMA COELHO, foi recebido para análise ética no CEP Faculdade de Ciências Médicas DR. José Antônio Garcia Coutinho - FACIMPA em 03/12/2019 às 17:25.

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I CEP: 37.554-210
UF: MG Município: POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-0248 E-mail: pesquisa@univas.edu.br

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, pelo presente TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmicos) a ser disponibilizada no site oficial da referida Universidade.

Título da dissertação: “Saberes Docentes e Metodologias de Ensino Ativas com Tecnologias Digitais na Educação Superior.

Autoria: Luana de Lima Coelho

Por ser verdade firmo o presente,

Pouso Alegre, 20 de dezembro de 2020.



Luana de Lima Coelho
Pesquisadora