

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

SOLIDIA ELIZABETH DOS SANTOS

**(NOVAS) PRÁTICAS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
RESILIÊNCIA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS PEGAGÓGICOS E
TECNOLÓGICOS**

CURITIBA

2023

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

SOLIDIA ELIZABETH DOS SANTOS

**(NOVAS) PRÁTICAS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RESILIÊNCIA
A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS PEGAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS**

CURITIBA

2023

SOLIDIA ELIZABETH DOS SANTOS

**(NOVAS) PRÁTICAS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RESILIÊNCIA
A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS PEGAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutor em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Coorientadora: Profa. Dra. Marcia Maria Fernandes de Oliveira

CURITIBA

2023

S237n Santos, Solidia Elizabeth dos
(Novas) Práticas na docência da educação superior:
resiliência a partir dos pressupostos pedagógicos e
tecnológicos / Solidia Elizabeth dos Santos. – Curitiba,
2023.
159 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle
Almeida

Coorientadora: Profa. Dra. Marcia Maria Fernandes de
Oliveira

Tese (Doutorado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
UNINTER.

1. Ensino superior. 2. Prática de ensino. 3.
Aprendizagem. 4. Resiliência (Traço da personalidade).
5. Estratégias de aprendizagem. 6. Professores
universitários – Formação. 7. Inovações educacionais.
8. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547



CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 001/2023

**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

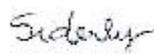
No dia 27 de março de 2023, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores: Siderly do Carmo Dahlo de Almeida (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Iara Carnevale de Almeida (Integrante Externo Titular/UNICESUMAR), Alvaro Martins Fernandes Junior (Integrante Externo Titular – UFNP/Universidade Estadual do Norte do Paraná), Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Luís Fernando Lopes (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Rodrigo Otávio dos Santos (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: “(NOVAS) PRÁTICAS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RESILIÊNCIA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS PEGAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS”, da doutoranda Solfidia Elizabeth dos Santos. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

- APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADO(A).

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

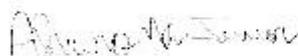
Recomendações: Acatar as sugestões advindas da banca e encaminhar artigos para publicação.



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Presidente



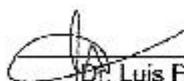
Dra. Lara Carnevale de Almeida
Integrante Externo



Dr. Alvaro Martins Fernandes Junior
Integrante Externo

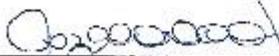


Dra. Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Titular



Dr. Luis Fernando Lopes
Integrante Interno Titular

Dr. Rodrigo Otávio dos Santos
Integrante Interno Suplente



Sólida Elizabeth dos Santos
Doutoranda

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me propiciar o entendimento correto do sentido de viver e força para lutar pelos meus sonhos e objetivos.

Ao meu pai, onde quer que ele esteja, sei que está olhando por mim.

À minha mãe, mulher forte, guerreira e de muita fé, pelo amor e pelos incentivos manifestados durante toda a minha vida, ensinando sempre o verdadeiro sentido de garra, respeito, humildade, lealdade e honestidade.

Ao Daniel, eterno companheiro, pelo carinho, paciência, apoio, colaboração e incentivos nesses anos de luta. Soube entender como ninguém os momentos de ausência e me ajudou a ter resiliência para superar todos os obstáculos encontrados pelo caminho. Sem ele, nada teria valido a pena.

Aos meus irmãos, Rosa, Joaquim, Elizeu, Élia e Elias, pela parceria de vida, inspiração, apoio e por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

À professora Siderly, minha orientadora sempre amável e atenciosa, que me acolheu e me ajudou a encontrar os caminhos da pesquisa. Sem ela, este trabalho não teria sido possível.

À doce professora Márcia, que iniciou esta trajetória comigo, pelas inúmeras sugestões que contribuíram para a formação das ideias que resultaram neste estudo.

Aos professores da banca examinadora, que aceitaram participar e contribuir com críticas e sugestões que foram grandiosas para a continuidade da pesquisa.

À Uninter, pela oportunidade de integrar a primeira turma do Programa de Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.

A todos os demais professores e colegas do doutorado, pelos momentos que passamos juntos e por aqueles momentos em que, em meio a uma pandemia, nem nós mesmos acreditávamos que daríamos conta do que tínhamos para realizar, mas, mesmo assim, mantivemos a força e a descontração para vencer cada etapa do caminho.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar, à luz da percepção dos estudantes, as lacunas pedagógicas e tecnológicas que se configuram nas práticas docentes dos cursos de bacharelado das áreas de avaliação 27 e 28 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e, a partir do diagnóstico, apresentar uma proposta pedagógica com vistas a auxiliar os docentes a suprir com resiliência suas lacunas profissionais. Para atingir os objetivos, inicialmente foram realizados estudos bibliográficos para a compreensão dos elementos que constituem os conhecimentos e saberes necessários para a pedagogia universitária na atualidade, a partir dos pressupostos pedagógicos e tecnológicos. Posteriormente, a investigação das lacunas pedagógicas e tecnológicas se deu por meio de revisão sistemática documental, tendo como instrumento de pesquisa os relatos dos estudantes apresentados no Relatório da Pesquisa da Comissão Própria de Autoavaliação, no período de 2019 a 2022. Sob o ponto de vista dos discentes, o estudo apontou a didática como a principal lacuna pedagógica, sobretudo na clareza com a qual os docentes apresentam os conteúdos disciplinares, seguida dos métodos de ensino que tornam as aulas monótonas e sem motivação, com destaque para o uso excessivo de *slides* e de aulas expositivas. No universo pesquisado, o estudo revelou que os estudantes carecem compreender a relação entre a teoria e a prática, sendo a ausência dessa compreensão vista como um ponto de melhoria na atividade docente. O método de avaliação da aprendizagem também foi indicado como um elemento a ser repensado pelas instituições, apontando a necessidade de métodos e modelos avaliativos menos convencionais. Quanto às lacunas tecnológicas, o estudo revelou a dificuldade de alguns docentes no uso dos recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição de ensino. Esses e outros elementos evidenciam a necessidade do uso de metodologias de ensino mais inovadoras, que façam sentido e estimulem o engajamento e a autonomia dos estudantes. Diante dessas considerações, como produto de aplicabilidade desta tese, foi elaborada uma proposta pedagógica como forma de apresentar alternativas e possibilidades para que os docentes possam superar com resiliência suas lacunas profissionais. O modelo escolhido foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tendo sido a proposta aplicada no segundo semestre do ano de 2022, na mesma instituição onde a pesquisa ocorreu. Os resultados do estudo de caso revelaram que, no contexto da pesquisa, a ABP se apresentou como uma estratégia eficaz e que possibilitou aos estudantes o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades necessárias para a vida social e profissional no século XXI. Em relação à prática pedagógica, constatou-se que a resiliência é o processo que leva o docente a refletir sobre suas práticas, conhecer, contextualizar e adequar suas atividades profissionais ao contexto em que atua e que se tornar um profissional resiliente é um processo que pode ser desenvolvido mediante estratégias, ações e programas de formação profissional.

Palavras-chave: Práticas docentes na educação superior. Resiliência pedagógica. Pedagogia universitária. Aprendizagem por projetos.

ABSTRACT

This study aimed to investigate, in the light of the students' perception, the pedagogical and technological gaps that are configured in the teaching practices of the bachelor's degree courses in the evaluation areas 27 and 28 of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, and, based on the diagnosis, to present a pedagogical proposal with the objective of helping teachers to overcome their professional gaps with resilience. To achieve the objective, bibliographical studies were initially carried out to understand the elements that constitute the knowledge and knowledge necessary for university pedagogy today, based on pedagogical and technological assumptions. Subsequently, the investigation of pedagogical and technological gaps was carried out through a systematic document review, using as a research instrument the students' reports presented in the Research Report of the Own Self-Evaluation Commission in the period from 2019 to 2022. From the point of view of the students, the study pointed to didactics as the main pedagogical gap, especially in the clarity with which the professors present the disciplinary contents, followed by teaching methods that make them monotonous and without motivation, with emphasis on the excessive use of slides and lectures. In the universe researched, the study revealed that students need to understand the relationship between theory and practice and the absence of this understanding is seen as a point of improvement in the teaching activity. The learning assessment method was also indicated as an element to be rethought by HEIs and points to the need to use less conventional assessment methods and models. In the technological gaps, the study pointed to the difficulty of some teachers in using the technological resources made available by the educational institution. These and other elements show the need to use more innovative teaching methodologies that make sense and encourage student engagement and autonomy. Given these considerations, as a product of the applicability of this thesis, a pedagogical proposal was elaborated as a way of presenting alternatives and possibilities so that teachers can overcome their professional gaps with resilience. The chosen model was project-based learning – PBL. The proposal was applied in the second half of 2022, in the same institution where the research was carried out. The results of the case study revealed that in the context of the research, PBL was presented as an effective strategy that enabled students to develop multiple skills and abilities necessary for social and professional life in the 21st century. Regarding pedagogical practice, it was found that resilience is the process that leads teachers to reflect on their practices, to know, contextualize and adapt their professional activities to the context in which they work and that becoming a resilient professional is a process that can be developed through strategies, actions and professional training programs.

Keywords: Teaching practices in academic school. Pedagogical resilience. University pedagogy. Learning by projects.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo indagar, a la luz de la percepción de los estudiantes, las brechas pedagógicas y tecnológicas que se configuran en las prácticas docentes de los cursos de licenciatura en las áreas de evaluación 27 y 28 de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, y, a partir del diagnóstico, presentar una propuesta pedagógica con el objetivo de ayudar a los docentes a superar sus brechas profesionales con resiliencia. Para lograr el objetivo, inicialmente se realizaron estudios bibliográficos para comprender los elementos que constituyen los saberes y saberes necesarios para la pedagogía universitaria en la actualidad, a partir de supuestos pedagógicos y tecnológicos. Posteriormente, se realizó la indagación de las brechas pedagógicas y tecnológicas a través de una revisión documental sistemática, utilizando como instrumento de investigación los relatos de los estudiantes presentados en el Informe de Investigación de la propia Comisión de Autoevaluación en el período de 2019 a 2022. El punto de vista de los estudiantes, el estudio apuntó a la didáctica como principal vacío pedagógico, sobre todo en la claridad con que los profesores presentan los contenidos disciplinares, seguida de métodos de enseñanza que los tornan monótonos y sin motivación, con énfasis en el uso excesivo de diapositivas y conferencias. En el universo investigado, el estudio reveló que los estudiantes necesitan comprender la relación entre la teoría y la práctica y la ausencia de esta comprensión se ve como un punto de mejora en la actividad docente. El método de evaluación del aprendizaje también fue señalado como un elemento a repensar por parte de las IES y apunta a la necesidad de utilizar métodos y modelos de evaluación menos convencionales. En las brechas tecnológicas, el estudio apuntó la dificultad de algunos docentes en el uso de los recursos tecnológicos puestos a disposición por la institución educativa. Estos y otros elementos muestran la necesidad de utilizar metodologías de enseñanza más innovadoras, que tengan sentido y fomenten la implicación y la autonomía de los alumnos. Ante estas consideraciones, producto de la aplicabilidad de esta tesis, se elaboró una propuesta pedagógica como forma de presentar alternativas y posibilidades para que los docentes superen con resiliencia sus carencias profesionales. El modelo elegido fue el aprendizaje basado en proyectos – ABP. La propuesta se aplicó en el segundo semestre de 2022, en la misma institución donde se realizó la investigación. Los resultados del estudio de caso revelaron que, en el contexto de la investigación, el ABP se presentó como una estrategia eficaz que permitió a los estudiantes desarrollar múltiples habilidades y destrezas necesarias para la vida social y profesional en el siglo XXI. En cuanto a la práctica pedagógica, se encontró que la resiliencia es el proceso que lleva a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas, a conocer, contextualizar y adaptar sus actividades profesionales al contexto en el que se desempeñan y que convertirse en un profesional resiliente es un proceso que se puede desarrollar a través de estrategias, acciones y programas de formación profesional.

Palabras clave: Prácticas docentes en la educación superior. Resiliencia pedagógica. pedagogía universitaria. Aprendizaje por proyectos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro estrutural da pesquisa	26
Figura 2 – Primeira oficina de ambientação	116
Figura 3 – Segunda oficina de ambientação	116
Figura 4 – Viagem de imersão	117
Figura 5 – Imersão na Google.....	117
Figura 6 – Exploração ativa na Google	117
Figura 7 – Oficina sobre ferramentas Google	117
Figura 8 – Reunião de trabalho	118
Figura 9 – Reunião de trabalho	118
Figura 10 – Banca de qualificação	118
Figura 11 – Banca de qualificação	118
Figura 12 – Exemplo de apresentação do <i>website</i>	120
Figura 13 – Exemplo de componente do <i>website</i>	120
Figura 14 – Exemplo de apresentação dos dados	121
Figura 15 – Gravação de <i>podcast</i>	121
Figura 16 – Apresentação do <i>podcast</i> no <i>website</i>	122
Figura 17 – Visita técnica à empresa	122
Figura 18 – Visita técnica à empresa	122
Figura 19 – Experiência ativa no Porto de Paranaguá.....	123
Figura 20 – Visita técnica à Fintech	123
Figura 21 – Palestra sobre energias renováveis	123
Figura 22 – Palestra sobre mercado financeiro.....	123
Figura 23 – Palestra sobre liberdade econômica	123
Figura 24 – Palestra sobre empreendedorismo	123
Figura 25 – Apresentação final	124
Figura 26 – Evento de encerramento	124
Figura 27 – Dicas de leitura	124
Figura 28 – Educação financeira.....	125
Figura 29 – Informações sobre conjuntura econômica.....	125
Figura 30 – Curiosidades sobre economia.....	126
Figura 31 – Informações sobre o sistema econômico	126
Figura 32 – Economia ambiental.....	127

Figura 33 – Crédito e financiamentos.....	127
Figura 34 – Fases do projeto	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos e dimensões do SINAES	34
Quadro 2 – Distribuição da carga horária e duração do projeto de ensino	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2019.....	78
Tabela 2 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2020.....	84
Tabela 3 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2021.....	91
Tabela 4 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2022.....	96
Tabela 5 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente – 2019 a 2022	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1	SOBRE O TEMA E A PESQUISADORA.....	15
2	INTRODUÇÃO	18
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	23
3.1	FONTES DE DADOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	27
3.1.1	Avaliações das instituições de ensino superior	29
3.1.2	Autoavaliação como ferramenta de apoio à gestão institucional	32
3.2	ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA.....	37
4	PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	39
4.1	A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL..	40
4.1.1	Os desafios da iniciação profissional e do desenvolvimento pedagógico na educação superior	45
4.1.2	A formação inicial e continuada dos docentes da educação superior	47
4.2	A INOVAÇÃO E OS SABERES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE	49
4.3	RESILIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
5	PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BASES TECNOLÓGICAS.....	58
5.1	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	59
5.2	O USO DAS TECNOLOGIAS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	62
5.3	AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	66
5.3.1	Estratégias de metodologias ativas na educação superior.....	69
6	AS LACUNAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS CURSOS DAS ÁREAS DE AVALIAÇÃO 27 E 28: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	72
6.1	A AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELOS DISCENTES	73
6.2	ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS	75
6.2.1	Análise dos resultados do ano de 2019.....	77

6.2.1.1	Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2019.....	79
6.2.1.2	Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2019	82
6.2.2	Análise dos resultados do ano de 2020.....	82
6.2.2.1	Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2020.....	85
6.2.2.2	Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2020	88
6.2.3	Análise dos resultados do ano de 2021	89
6.2.3.1	Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2021	92
6.2.3.2	Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2021	94
6.2.4	Análise dos resultados do ano de 2022.....	95
6.2.4.1	Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2022.....	97
6.2.4.2	Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2022	99
6.3	DISCUSSÕES SOBRE AS LACUNAS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DAS ÁREAS 27 E 28.....	100
7	PRODUTO DE APLICABILIDADE: RESILIÊNCIA E SUPERAÇÃO DAS LACUNAS PEGAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DAS ÁREAS DE AVALIAÇÃO 27 E 28 DA CAPES	104
7.1	APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	105
7.1.1	Elementos da aprendizagem baseada em projetos.....	107
7.1.2	O papel das tecnologias na aprendizagem baseada em projetos	109
7.1.3	A avaliação da aprendizagem na aprendizagem baseada em projetos.....	110
7.2	PROJETO APLICADO: AMBIENTE ECONÔMICO DESCOMPLICADO....	112
7.2.1	Problema do projeto	114
7.2.2	Recursos necessários	114
7.2.3	Fases do projeto	114
7.2.4	Padrões para apresentação do produto final.....	129
7.2.5	Avaliação da aprendizagem	129
7.2.6	Competências desenvolvidas pelos estudantes	130
7.2.7	Considerações acerca da proposta como ferramenta de apoio para suprir as lacunas pedagógicas e tecnológicas verificadas na prática docente.....	131
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE A – AUTODECLARAÇÃO DOS PRINCÍPIOS E DOS PROCEDIMENTOS ENVOLVIDOS NA COLETA DE DADOS	151
	APÊNDICE B – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	152

1 SOBRE O TEMA E A PESQUISADORA

Relatar as minhas¹ experiências pessoais e profissionais me permite reviver a minha própria história. Entendo que as decisões tomadas por mim, de alguma forma, repercutiram no meu passado, explicam o meu presente e delinearão o meu futuro.

Sou a terceira de seis filhos de um casal de agricultores e, aos 6 anos de idade, ajudava a família na cultura de café na minha cidade natal, Nova Esperança, no estado do Paraná. Enquanto eu trabalhava na lavoura limpando os troncos das plantas para a colheita, via os aviões passando e falava para o meu pai: “Um dia eu vou andar de lá para cá em um avião como aquele”. Por meio dos meus sonhos, entendi o poder das palavras. Abracei todas as oportunidades que tive e, sem forçar nenhuma etapa, meus sonhos foram se concretizando. Influenciados pelo nosso pai, que, apesar da pouca escolaridade, sempre acreditou que o futuro dos filhos estava na educação, eu e meus irmãos concluímos o ensino superior, sendo que três hoje têm mestrado e doutorado.

Ainda na minha cidade natal, realizei boa parte dos meus estudos em uma escola rural, chamada Escola Municipal do Meio Rural Raposo Tavares; posteriormente, concluí o Ensino Médio e o curso técnico em Contabilidade no Colégio Estadual São Vicente de Paula. Pelo fato de morar na zona rural, para estudar era necessário caminhar muito para chegar ao ponto do ônibus que nos levava até a escola. Ao retornar para casa, ajudávamos a nossa família na lavoura e, à noite, nos reuníamos para fazer as lições de casa.

Em 1986, ingressei na educação superior, na Universidade Estadual de Maringá, no curso de Ciências Contábeis. Em paralelo, iniciei minha carreira na área de controladoria e finanças em grandes empresas. Nesse momento, eu tive de tomar uma das decisões mais difíceis da minha vida: sair da casa dos meus pais para seguir os estudos em Maringá.

Em 1992, fui transferida de trabalho para Curitiba e iniciei o curso de Ciências Econômicas. Pelo meu trabalho de conclusão de curso, recebi o Prêmio Paraná de Economia, organizado pelo Conselho Regional de Economia, com a pesquisa O

¹ Pela natureza e finalidade deste capítulo, ele foi escrito na primeira pessoa do singular. Os demais, considerando o desenvolvimento em conjunto com as orientadoras, apresentarão predominantemente a primeira pessoa do plural na escrita.

impacto da guerra fiscal na Região Metropolitana de Curitiba. Esse resultado despertou o gosto pela pesquisa.

Em 2002, iniciei a especialização em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria para me aprimorar na área de atuação profissional. Tão logo concluí o curso, fui promovida a gerente de Controladoria e Finanças em uma empresa multinacional americana, o que me deu a oportunidade para liderar vários projetos, processos e pessoas de vários estados brasileiros, além de experiências internacionais em países como Estados Unidos, Uruguai e Paraguai. O sonho de viajar de avião da menina que limpava os troncos dos pés de café havia se concretizado.

Como a pessoa inquieta que sou, era hora de buscar novos desafios e sonhos. Em 2005, iniciei o Mestrado Multidisciplinar em Organizações e Desenvolvimento, na FAE Centro Universitário, em Curitiba, instituição onde hoje atuo como docente e coordenadora de curso de graduação. Meu objeto de estudo foi *Indicadores de sustentabilidade ambiental das empresas do setor automotivo na Região Metropolitana de Curitiba.*

A escolha do tema veio das minhas próprias inquietudes. Eu trabalhava em uma empresa automobilística e percebia que, embora o discurso ambiental estivesse muito presente no cotidiano das organizações, muitas práticas adotadas pelo setor não estavam alinhadas com as dimensões da sustentabilidade. A partir dos meus estudos, foi possível evidenciar que, embora as empresas atendessem aos requisitos da legislação ambiental vigente, a preocupação estava muito mais voltada para a obtenção das certificações exigidas pelo mercado como condição de fornecimento do que para uma sustentabilidade ambiental que garantisse boas condições de vida para as futuras gerações.

Estudar o desenvolvimento sustentável me permitiu ter uma nova visão sobre meu trabalho e o meu propósito de vida, além de ter me despertado a consciência de que deveria agregar outros sentidos para a minha vida profissional. Foi quando vi o anúncio de uma vaga para docente na área de finanças corporativas, que era a minha área de atuação, participei do processo seletivo, fui aprovada e iniciei minhas atividades na docência em abril de 2007.

Entre 2007 e 2013, consegui conciliar as carreiras de gestora em organizações industriais e professora universitária, até que a paixão pela educação falou mais alto. Consegui incluir novas turmas, novas instituições de ensino e novas experiências

acadêmicas e, hoje, a maior parte do meu tempo é dedicada às atividades profissionais no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação.

Apesar de ter ingressado na profissão docente já com certa experiência e maturidade profissional na minha área de atuação, o início da carreira docente foi marcado por incertezas, inseguranças e angústias. Durante a minha formação inicial, eu não fui preparada para a prática docente e isso me gerou uma série de questionamentos sobre quais conhecimentos, atitudes e competências deveria desenvolver para me tornar uma professora profissionalmente competente aos olhos dos meus alunos.

Entrar em uma sala de aula sem os saberes necessários para estar à frente das diversidades, dos desafios e das adversidades que envolvem a profissão foi bastante desafiador. Muitas vezes, me deparei com realidades complexas e difíceis de ser enfrentadas, o que exigiu muita resiliência para não desistir da carreira. Com o tempo, fui percebendo que essa não era uma dificuldade enfrentada somente por mim, mas pela maioria dos profissionais que ingressam na carreira docente na educação superior, o que me levou à reflexão sobre quais saberes se revelam necessários para o exercício da profissão nos seus diversos contextos e, mais especificamente, como professora e coordenadora, como eu poderia ajudar os professores da educação superior a identificar e suprir com resiliência suas lacunas profissionais.

Ante isso, em 2020, decidi participar do processo seletivo do Doutorado em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter; assim como aconteceu com a escolha do tema da dissertação de mestrado, foram as minhas próprias inquietudes que levaram à escolha desse tema. As experiências até aqui construídas por mim e as que eu ainda desejo construir me mostraram a importância de olhar para os diferentes atores que compõem a educação superior, dada a sua relevância para o desenvolvimento e a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e feliz.

Busco, por meio deste estudo e deste processo formativo, dar continuidade ao meu desenvolvimento profissional, realizando meus sonhos, escrevendo a minha história de vida e contribuindo para que outras pessoas também construam as suas.

2 INTRODUÇÃO

No decorrer do tempo, surgem outras formas de construção do conhecimento, o que impõe ao ambiente acadêmico a adequação das práticas pedagógicas, do planejamento pedagógico dos cursos, dos espaços de ensino e aprendizagem e da organização das atividades didáticas ao contexto em que elas acontecem.

Na sociedade contemporânea, a base para o exercício da docência exige um conjunto de competências que se manifestam na forma como o docente se expressa, no planejamento das atividades curriculares e extracurriculares, na interação com os estudantes e com a sociedade, na conexão que se estabelece entre a teoria e a prática e na integração dos conteúdos curriculares com a realidade de vida dos alunos, dentre tantas outras habilidades. Contudo, os conhecimentos necessários para o exercício da pedagogia universitária nem sempre são adquiridos na formação inicial do docente. Ademais, as multiplicidades de competências e habilidades que se revelam necessárias para atuar nesse campo profissional não são adquiridas em apenas um ciclo formativo. Trata-se de movimentos construídos ao longo de toda a trajetória profissional e que, diante da rapidez com que as transformações acontecem na sociedade, remetem à necessidade de novos olhares e reflexões sobre o que torna um docente profissionalmente preparado e competente para atuar na educação superior nos dias atuais.

Nos cursos de licenciatura, para induzir a formação pedagógica, o Ministério da Educação (MEC) traz várias regulamentações. No entanto, as políticas públicas relativas à formação docente não esclarecem as questões específicas relacionadas aos requisitos para o exercício profissional nos cursos de bacharelado. Segundo Saviani (2009), em geral, nesses cursos assume-se que a formação didático-pedagógica ocorre por meio do domínio dos conteúdos e do conhecimento logicamente organizado, na própria prática docente ou mediante treinamentos. A ausência da formação no campo pedagógico acaba gerando uma lacuna formativa que reflete na prática docente quando esses profissionais ingressam na carreira, o que pode, inclusive, impactar na permanência e na construção da identidade profissional.

Em se tratando das questões relativas à formação para a pedagogia universitária, Gatti (2021) afirma que atualmente já é possível encontrar algumas políticas institucionais que renovam as perspectivas e práticas, tanto no âmbito das

licenciaturas quanto nos bacharelados, porém, consoante Barros e Dias (2016), os enfoques sempre permeiam temas semelhantes. Entre os assuntos estudados, estão a motivação para a docência, a constituição docente, a ausência e a necessidade de formação pedagógica, a construção de saberes pedagógicos, a formação inicial e continuada. Para os autores, o que se constata é que ainda existem muitos outros elementos a ser discutidos para que as questões relacionadas à prática pedagógica dos docentes que atuam nos cursos de bacharelado se mostrem suficientes.

Nessa perspectiva, Verdum (2013) afirma que, para falar de prática pedagógica na educação superior, é preciso adentrar sua relação com a formação docente e a construção dos saberes inerentes à profissão, tendo em vista que a trajetória pessoal e profissional é fator definidor dos modos de atuação do profissional, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico. Cabrito (2009) acrescenta que, na atualidade, o êxito do professor não depende só dele e das capacidades que consegue mobilizar, mas também do contexto em que se insere; portanto, faz-se necessário refletir e compreender as características do meio no qual ele está envolvido. A educação deixou de ser um mero exercício de fazer com que o aluno aprenda determinado conteúdo e passou a focar no desenvolvimento humano.

Nesse contexto de reflexão, segundo Morin (2000), alguns eixos se revelam caminhos a ser seguidos por todos os que trabalham com a educação e que necessariamente refletem na prática pedagógica. São eles: (i) introduzir e desenvolver na educação o estudo para conhecer o que é conhecer; (ii) promover os princípios do conhecimento pertinente, capaz de apreender problemas globais e fundamentais em um único contexto e conjunto; (iii) ensinar a condição humana; (iv) ensinar a identidade terrena; (v) enfrentar as incertezas; (vi) ensinar a compreensão; (vii) ensinar a ética do gênero humano. Para o autor, a compreensão se tornou um problema crucial para os humanos, portanto ela deve ser uma das finalidades da educação do futuro.

As considerações aqui elencadas justificam o interesse pela pesquisa. Para que se promova uma educação de qualidade e que atenda às necessidades emergentes da sociedade, o professor da educação superior deve estar preparado para ensinar a compreensão dos fenômenos que ensina, o que postula um processo contínuo de reflexão, resiliência e adaptação aos diferentes contextos em que a educação acontece.

Para que seja possível formular estratégias educacionais com esse propósito, é necessário compreender quais fatores e, sobretudo, quais mecanismos e lacunas

estão por detrás desses processos, à luz de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Sendo o estudante um desses agentes, sua participação de maneira democrática no levantamento desses elementos permite que ele assuma a autonomia, o protagonismo e a corresponsabilidade para gerar reflexão sobre as questões que orientam o seu desenvolvimento. Portanto, é importante perguntar o que eles gostariam que seus professores soubessem fazer para ensiná-los, de forma que realmente compreendam o que está sendo ensinado, e como o conhecimento adquirido vai impactar na sua via pessoal e profissional. Diante de um contexto no qual a tecnologia digital é amplamente utilizada em todos os aspectos da vida humana, no âmbito da educação, “ela não pode ser usada e debatida somente como instrumental e racionalidade técnica. Os alunos têm de estar aptos a refletir sobre ela e não ser simplesmente influenciados por ela” (FERNANDES JUNIOR, 2020, p. 130).

Um estudo com propósito similar foi realizado por Pedro *et al.* (2010), na cidade de Lisboa, Portugal, no qual foi perguntado aos estudantes do Ensino Médio o que constitui um professor profissionalmente competente no século XXI. Os resultados revelaram que, sob o ponto de vista deles, as competências para o exercício da docência deveriam estar associadas à necessidade de conhecer formas inovadoras, diversificadas e interativas de ensinar e de motivar os alunos, ao domínio das tecnologias, a competências didático-científicas, à empatia e à comunicação interpessoal. O professor ideal deveria ser “aquele que soubesse falar a linguagem dos alunos, que interagisse com os mesmos; um professor mais dinâmico e sobretudo menos expositivo” (PEDRO *et al.*, 2010, p. 941).

Trazendo essa experiência para a realidade da educação superior brasileira em 2023, sintetizamos como **problema** de pesquisa a seguinte questão norteadora: quais são as lacunas pedagógicas e tecnológicas que se configuram na prática docente na educação superior, com vistas a atender às perspectivas formativas dos estudantes da educação superior na atualidade? Pretendemos, por meio deste estudo, compreender as percepções dos discentes e postular reflexões para possibilidades que se revelam necessárias e possíveis de ser adotadas na pedagogia universitária dentro do contexto e do ambiente analisado. A ênfase da pesquisa está na resiliência para a superação dessas lacunas a partir dos pressupostos pedagógicos e tecnológicos.

O instrumento de pesquisa foi o relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) nos anos de 2019 a 2022. A CPA é uma obrigatoriedade prevista na Lei nº

10.861/2004 (BRASIL, 2004a), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cuja finalidade é regulamentar as avaliações institucionais interna e externa, a avaliação dos cursos e do desempenho dos estudantes. A avaliação do corpo docente é um dos componentes que subsidiam as demais, da qual foram extraídas as narrativas dos estudantes.

O ambiente da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na Região Metropolitana de Curitiba, na qual foram selecionados os cursos de bacharelado da grande área de conhecimento de ciências sociais aplicadas, segregando os cursos das áreas de avaliação 27 e 28², que na referida IES são compostas pelos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Negócios Internacionais e Ciências Econômicas. Por se tratar de cursos da mesma grande área, os professores transitam entre eles, utilizam a mesma infraestrutura institucional e adotam práticas pedagógicas com características similares, o que possibilitou maior uniformidade nas informações coletadas.

Amparado pelas considerações de Sordi (2012), que postula que as avaliações das IES podem orientar os professores, estudantes e gestores a rever seus avanços e vulnerabilidades e a construir possibilidades de superação rumo ao alcance das competências pactuadas no projeto pedagógico, à luz do instrumento e do universo da pesquisa, o **objetivo geral** consistiu em identificar, analisar e caracterizar as lacunas dos docentes a partir dos pressupostos pedagógicos e tecnológicos e, fundado nos resultados, como aplicabilidade da tese, descrever as bases norteadoras de uma proposta pedagógica para auxiliar os professores dos cursos analisados a encontrar alternativas para suprir com resiliência essas lacunas.

Para atingir o objetivo geral, delineamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Compreender as bases relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e os saberes necessários para o exercício profissional na educação superior a partir dos pressupostos pedagógicos.

² Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação da educação superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) segrega as 49 áreas de avaliação, por critério de afinidade, em dois níveis. No primeiro nível, estão os **colégios**, que são classificados em: Ciências da Vida, Humanidades e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. No segundo nível, estão as **grandes áreas**, classificadas em: ciências agrárias; ciências biológicas; ciências da saúde; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; linguística, letras e artes; ciências exatas e da terra; engenharias e multidisciplinar. Dentro da grande área de ciências sociais aplicadas, estão as áreas de avaliação 27 (composta por Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo) e 28 (composta por Economia) (BRASIL, 2014).

- b) Investigar as bases tecnológicas e metodológicas aplicadas na mediação do processo de ensino e aprendizagem na educação superior.
- c) Identificar, analisar e caracterizar as lacunas pedagógicas e tecnológicas existentes nas práticas docentes a partir das perspectivas dos estudantes.
- d) Descrever as bases norteadoras de aplicabilidade de uma proposta pedagógica para auxiliar os professores dos cursos analisados a superar as lacunas pedagógicas e tecnológicas reveladas à luz do instrumento analisado.

O produto de aplicabilidade desta tese traduziu-se na apresentação de uma proposta pedagógica desenvolvida por meio do modelo de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), apresentada no capítulo 7. A base norteadora para sua elaboração consistiu em oportunizar aos docentes dos cursos analisados olhares e reflexões para as possibilidades que as tecnologias e as metodologias ativas proporcionam para a pedagogia universitária, buscando viabilizar novas práticas profissionais que possam auxiliá-los a suprir com resiliência suas lacunas profissionais, tendo como elementos centrais os pressupostos pedagógicos e tecnológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Buscando contextualizar a pesquisa, dar embasamento teórico, solidificar conceitos e atingir os objetivos gerais e específicos delineados, a realização do estudo utilizou diferentes estratégias que estão apresentadas neste capítulo.

Partindo das considerações de Bonamigo e Almeida (2015), que consideram que o objetivo principal de uma pesquisa científica são a compreensão, apreensão e explicação de dada realidade por meio de instrumentos racionais, visando a proporcionar respostas aos problemas propostos, na busca dessas respostas, o estudo foi de natureza exploratória, cuja finalidade, segundo Gil (2008, p. 27), é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

O foco desta pesquisa está na resiliência para a superação das lacunas pedagógicas e tecnológicas que se configuram na prática docente na educação superior a partir dos respectivos pressupostos, nos cursos das áreas de avaliação 27 e 28 da Capes. A pesquisa foi embasada nos relatórios da CPA de uma IES privada localizada na Região Metropolitana de Curitiba. Portanto, os resultados podem apresentar limitações se aplicados a cursos de outras áreas do conhecimento ou até mesmo de instituições com diferentes características e realidades.

Os procedimentos que nortearam a solução do problema ocorreram em três etapas. A **primeira etapa** foi de natureza bibliográfica, que, de acordo com Gil (2008), permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Marconi e Lakatos (2003) relatam que a sua finalidade é colocar em contato com tudo que foi publicado sobre determinado assunto. Não se trata de repetição, mas, sim, de um novo enfoque ou abordagem. Assim sendo, para contextualizar a pesquisa dentro dos temas abordados, os principais autores que deram suporte à realização do estudo bibliográfico foram:

- a) Sobre as práticas docentes na educação superior a partir dos pressupostos pedagógicos e o desenvolvimento profissional da docência universitária em seus diferentes contextos: Cunha (2009, 2011, 2018); Gaeta e Masetto (2013); Huberman (2013); Marcelo (2009, 2010); Masetto (2020); Nóvoa (2000, 2017); Pimenta e Anastasiou (2008); Zabalza (2004, 2009), dentre outros.

- b) Sobre as práticas docentes na educação superior a partir dos pressupostos tecnológicos: Behrens (2006); Lucarelli (2000); Masetto (2000, 2020); Moran (2007); Nóvoa e Alvim (2021); Sousa (2009); Valente (2018), dentre outros.
- c) Sobre resiliência no contexto da prática pedagógica na educação superior: Alarcão e Sotero (2020); Assis (2005); Cunha (2022); Isaia e Bolzan (2011); Tavares (2014), dentre outros.
- d) Sobre avaliação do trabalho pedagógico na educação superior e sua relevância como ferramenta de gestão e tomada de decisões: Alarcão e Tavares (1999); Gatti (2000); Luckesi (2000); Villas Boas (2000), dentre outros.
- e) Sobre a ABP e sua aplicabilidade na educação superior: Bacich e Holanda (2020); Bender (2014); Cursino (2019); Hernández e Ventura (1998); Masson *et al.* (2012), dentre outros.

A **segunda etapa** foi amparada por pesquisa documental e os encaminhamentos para a investigação e a análise dos resultados se deram por abordagem qualitativa de cunho analítico, via revisão sistemática documental. Partindo do problema central da pesquisa, as fontes documentais foram os relatórios da pesquisa da CPA no período de 2019 a 2022, cujas informações para análise são disponibilizadas pela IES na intranet institucional, em arquivo digital.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Sua finalidade, no entendimento de Bardin (2016), é dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida em um documento, mediante procedimentos de transformação. Marconi e Lakatos (2003) acrescentam que ela busca evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores.

A abordagem qualitativa, de acordo com Knechtel (2014), busca entender fenômenos humanos para que se possa obter uma visão detalhada e complexa acerca dos processos sociais. Ainda, segundo Bardin (2016), pode ser utilizada para elaborar deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência.

A revisão sistemática documental é caracterizada, por Galvão e Pereira (2014), como um estudo secundário, que tem nos estudos primários sua fonte de dados e, por Sampaio e Mancini (2007), como um método de investigação que disponibiliza um

resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada, que são úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente.

Para a elaboração da revisão sistemática, Galvão e Pereira (2014) propõem os seguintes passos:

- a) elaboração da pergunta de pesquisa;
- b) busca nas bases de dados;
- c) seleção dos documentos;
- d) extração dos dados;
- e) avaliação da qualidade metodológica;
- f) síntese dos dados (metanálise);
- g) avaliação da qualidade das evidências;
- h) redação e publicação dos resultados.

Tomando como base a proposta citada, os protocolos seguidos nesta fase da pesquisa foram:

- a) Definição da pergunta a ser respondida, sintetizada no problema de pesquisa.
- b) Seleção das fontes de dados, representadas pelos relatórios da CPA, segregando as questões abertas que trazem relatos sobre as fragilidades relacionadas às práticas pedagógicas no período analisado.
- c) Extração, identificação e segregação dos relatos relacionados ao objetivo da pesquisa, ou seja, as lacunas pedagógicas e tecnológicas identificadas nas práticas docentes.
 - a) Síntese dos relatos convergentes ao objetivo da pesquisa.
 - b) Análise, caracterização e elaboração da conclusão sobre os resultados das intervenções documentais.

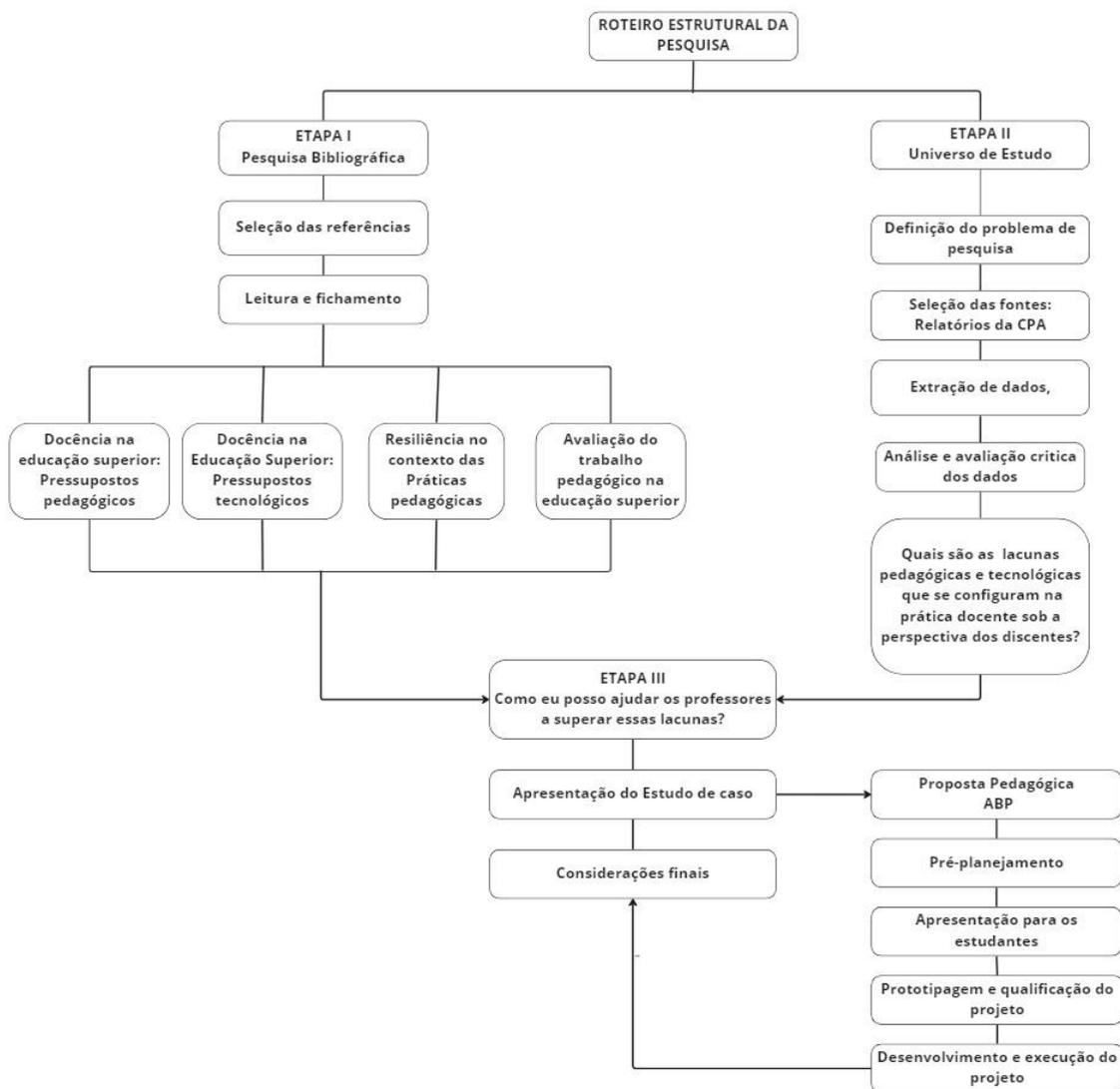
A partir da reflexão sobre os resultados da investigação realizada na segunda etapa dentro do ambiente analisado, buscamos, na **terceira etapa**, apresentar uma proposta pedagógica com alternativas e possibilidades para suprir com resiliência as lacunas profissionais. O produto de aplicabilidade desta tese foi amparado pela apresentação de um estudo de caso sobre ABP.

O estudo de caso, segundo Yin (2001, p. 32), “é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real”. Para o autor,

embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo. Visamos então, a partir da apresentação deste trabalho, a disseminar a experiência e encorajar outros profissionais na adoção de novas práticas pedagógicas, tendo como elemento central os pressupostos pedagógicos e tecnológicos.

O roteiro estrutural percorrido nas três etapas da pesquisa está sintetizado na Figura 1:

Figura 1 – Roteiro estrutural da pesquisa



Fonte: A autora (2023).

3.1 FONTES DE DADOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA

Na IES analisada, a avaliação é realizada em dois momentos do ano: no primeiro e no segundo semestre do ano letivo. Optamos por extrair os dados relacionados somente ao primeiro semestre letivo dos anos de 2019 a 2022, para estabelecer coerência nas disciplinas ofertadas, possibilitando maior uniformidade na avaliação das informações coletadas, pois, embora nessa IES o período letivo seja semestral, as disciplinas são ofertadas em semestres intercalados.

Os alunos dispõem de um ambiente virtual próprio, por meio do qual é possível acessar suas informações acadêmicas, as salas virtuais das disciplinas, repositório de conteúdo, biblioteca virtual, *softwares* educacionais, legislação e normas, avisos institucionais, *chats* e canais de interação e comunicação com professores, outros estudantes e departamentos administrativos. A avaliação da CPA ocorre de forma espontânea e anônima dentro desse ambiente ao final de cada semestre letivo e fica disponível entre duas e três semanas para respostas.

A pesquisa da CPA busca avaliar as metas definidas e políticas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), considerando os eixos e dimensões do SINAES, a saber: políticas de ensino, pesquisa e extensão; políticas de internacionalização; políticas de ensino a distância e tecnologia da informação; políticas de gestão; e políticas do corpo docente e técnico-administrativo. Nesse conjunto de elementos que fazem parte da avaliação, está a avaliação do corpo docente, realizada pelos discentes e apresentada para a comunidade mediante relatórios de avaliação institucional.

A pesquisa é realizada via formulário eletrônico qualiquantitativo, em que são propostas perguntas que abrangem os aspectos relacionados ao conhecimento do conteúdo, didática, planejamento das aulas, avaliação de aprendizagem, uso de ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem, relação entre teoria e prática e relacionamento dos professores com alunos. São lançados dois modelos de questionário:

- a) O primeiro contém questões fechadas, para as quais os alunos atribuem conceitos na escala de 1 a 5, sendo que 1 representa a menor satisfação e 5, a maior satisfação. A meta definida no PDI é que todos os docentes atinjam a média mínima de 4 nessa escala. Quando ela não é atingida, o

profissional é recomendado a participar de forma espontânea do programa interno de desenvolvimento profissional.

- b) O segundo modelo ampara o primeiro e conta com questões abertas, em que os alunos, de forma espontânea e não obrigatória, relatam suas percepções sobre as fragilidades e aspectos positivos de cada docente na condução da disciplina.

Embora no relatório seja possível observar pontuações sobre as potencialidades e fragilidades identificadas na condução de cada disciplina, a revisão sistemática dos documentos se deu pela segregação das informações constantes no segundo modelo de perguntas, tomando como base somente as fragilidades, as quais caracterizam as lacunas docentes, objeto do estudo.

Para preservar o anonimato e a confidencialidade dos dados, os relatos são apresentados pela IES em formato de relatório, sem a identificação dos avaliadores e avaliados. Dessa forma, seguindo o parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), entendemos não ser necessário submeter a pesquisa ao Comitê de Ética, tendo em vista que, além da impossibilidade de identificação do avaliador e do avaliado, a realização da pesquisa não envolveu pergunta direta a nenhum dos agentes envolvidos. Nesses casos, o documento legitima como suficiente a autodeclaração dos princípios e dos procedimentos de coleta de dados, que contemplam potenciais riscos nas questões relacionadas ao anonimato, à confidencialidade, à privacidade, ao consentimento dos participantes, como também nas questões éticas envolvidas na análise e na interpretação de dados. Segundo o parecer,

a autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa é a manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa. Constitui-se em um exercício de explicitação, de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas onde responsabiliza pelos dados analisados (ANPED, 2019, p. 129).

Para amparar essa questão, a autodeclaração da pesquisadora está apresentada no Apêndice A.

3.1.1 Avaliações das instituições de ensino superior

Para justificar a escolha do instrumento de pesquisa e validá-lo como fonte de estudo, realizamos uma investigação sobre o processo de avaliação das IES, incluindo o processo de autoavaliação e a avaliação do corpo docente, assim como sua utilidade como ferramenta de apoio à gestão institucional.

As avaliações institucionais são instrumentos referenciais para os processos de regulação e supervisão da educação superior por parte do MEC. A partir delas, busca-se identificar o perfil e o significado de atuação das IES por meio das atividades oferecidas, do planejamento pedagógico dos cursos, dos programas formativos e projetos oferecidos para a sociedade, além de representar uma importante ferramenta de gestão institucional, na medida em que geram importantes informações sobre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma exigência do SINAES, instituído pela Lei nº 10.861/2004, tendo como 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 e, especialmente, 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 (BRASIL, 2004a).

Ristoff e Giolo (2006) explicam que o SINAES é considerado um sistema, pois integra vários instrumentos de avaliação, unifica todos os dados das avaliações em um só sistema, integra os espaços de avaliação no MEC, integra a avaliação interna à externa, articula avaliação e regulação e propicia coerência entre avaliação, seus objetivos e a política educacional. Para organizar-se de forma coerente e coesa, Dias Sobrinho (2008) relata que o sistema estabelece a necessidade de articulação entre as diversas dimensões educativas e institucionais, diferentes metodologias, procedimentos, objetos e objetivos, instâncias da sociedade e do estado, autoavaliação e avaliação externa, autorregulação e regulação etc.

Tenório e Andrade (2009) destacam que, como sistema, o SINAES vem se aperfeiçoando não só como um princípio básico de regulação do Estado, mas também como ferramenta de gestão da qualidade, seja nos setores públicos ou privados, seja no âmbito interno e externo das organizações. A integração dos vários elementos que

compreendem o sistema é realizada por diferentes processos, a partir da avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.

A avaliação das IES compreende as avaliações interna e externa. A primeira também é conhecida como autoavaliação, sendo realizada pela CPA, enquanto a segunda é feita por uma comissão designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2004a), composta por especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento.

A avaliação institucional, interna e externa, é o processo central do SINAES. Consiste em um amplo balanço que cada instituição deve fazer para conhecer-se mais profundamente, refletir sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, enfim, planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 819)

A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial, relativas ao perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica. A partir da entrada das IES no Sistema Federal de Ensino, os cursos de graduação devem

ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso, que possibilitará às IES emitir diplomas aos graduados. Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta. O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação in loco, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso – CC, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (BRASIL, 2017, p. 5).

Por fim, a avaliação do desempenho dos estudantes é realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), composto por uma prova para avaliação individual, um questionário socioeconômico e um questionário de percepção sobre a prova. De acordo com a Lei nº 10.861/2004,

o ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004a).

A lei estabelece ainda que as avaliações da educação superior, exceto as da pós-graduação *stricto sensu*, são coordenadas e supervisionadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizadas pelo INEP (BRASIL, 2004a).

O INEP (BRASIL, 2020a) agrega também a responsabilidade de promover estudos e pesquisas sobre o Sistema Educacional Brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. O conjunto de instrumentos estatísticos e avaliativos derivados dessas pesquisas gera indicadores qualitativos e quantitativos, sintetizados por conceitos e índices na escala de 1 a 5, sendo 5 o padrão máximo de desempenho e qualidade.

A seguir, estão elencados os principais indicadores de qualidade da educação superior, segundo o INEP (BRASIL, 2020a):

- a) Conceito do Enade: avalia os cursos por intermédio do desempenho dos estudantes. Participam do exame os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. Os resultados são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições, como Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC).
- b) IGC: instrumento construído tomando como base uma média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* de cada instituição.
- c) CPC: avalia os cursos e combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação. É constituído de oito componentes, agrupados em quatro dimensões, que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação. São elas:
 - Indicador de desempenho dos estudantes: mensurado a partir das notas dos estudantes no Enade.
 - Corpo docente: baseado em informações obtidas a partir do Censo da Educação sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados.
 - Percepção discente sobre as condições do processo formativo: obtida por meio do levantamento de informações relativas à organização

didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

- Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

d) IDD: busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio, como medida *proxy* (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.

Os resultados extraídos das avaliações, pesquisas e censos educacionais sob a responsabilidade do INEP são publicados e ficam à disposição da sociedade para consulta. A associação dessas informações representa uma ferramenta de referência sob diversos aspectos: no âmbito governamental, para o embasamento de políticas públicas governamentais; no âmbito social, para orientar as escolhas dos estudantes para o ingresso na educação superior; e, no âmbito institucional, para a definição das estratégias internas de sustentabilidade.

3.1.2 Autoavaliação como ferramenta de apoio à gestão institucional

A autoavaliação institucional ou avaliação interna constitui uma das etapas do processo de avaliação das IES coordenada pela CPA. O art. 11 da Lei nº 10.841/2004 estabelece que toda IES, pública ou privada, deve constituir a CPA, com as atribuições de condução dos processos de avaliação interna, sistematização e prestação das informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, 2004a). Ela deve atuar de forma contínua, oportunizando que a instituição construa

[...] conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas...é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES (BRASIL, 2004a).

Segundo Gatti (2000), a autoavaliação é um processo vivo e ativo a serviço das próprias IES. A perspectiva é essencialmente pedagógica, não punitiva, mas, sim,

orientadora. Belloni (2000) destaca que ela tem dois objetivos básicos: o autoconhecimento e a tomada de decisão, com a finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e resultados da instituição, portanto ela produz efeitos tanto no presente quanto no futuro, uma vez que possibilita promover melhorias na forma de atuação.

Para Andriola (2005), ela não pode ser considerada uma ferramenta para estabelecimento de *ranking* das IES, mas um processo de apoio à melhoria ou otimização da qualidade da atividade educacional, a partir de profunda reflexão acerca dos resultados dessa atividade. A autoavaliação “pode contribuir para evitar a estagnação institucional e propiciar aperfeiçoamentos contínuos, mais consistentes e adequados a necessidades emergentes” (GATTI, 2000, p. 106).

A forma de composição, a duração do mandato dos membros que operacionalizam a autoavaliação institucional, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições deverão ser objeto de regulamentação própria pela IES, observando as seguintes diretrizes estabelecidas pelo INEP (BRASIL, 2004a): (i) assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, sendo vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; (ii) possibilitar a atuação autônoma da CPA em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição.

Para regulamentar as avaliações, o MEC emitiu a Portaria nº 2.051/2004 (BRASIL, 2004b) estabelecendo os procedimentos de avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Já os princípios, eixos e dimensões que norteiam a avaliação interna foram consolidados no *Roteiro de autoavaliação institucional – orientações gerais* (BRASIL, 2004c), elaborado pelo INEP e pelo CONAES. Esse roteiro define quais aspectos de cada uma das dez dimensões devem ser considerados pela CPA no seu trabalho de autoavaliação, “podendo esta, a seu critério, acrescentar outros que julgar pertinentes” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 199). Essas orientações buscam atender à diversidade que compreende todo o Sistema de Educação Superior do país, bem como as especificidades propostas no PDI, respeitando a identidade das diferentes IES e os requisitos estabelecidos pelo SINAES.

O Quadro 1 sintetiza as dez dimensões, agrupadas em cinco eixos a ser seguidos pelas IES nos processos de autoavaliação.

Quadro 1 – Eixos e dimensões do SINAES

Eixo	Dimensões
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	- Dimensão 8: Planejamento e Avaliação
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	- Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional - Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	- Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão - Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade - Dimensão 9: Políticas de Atendimento aos Discentes
Eixo 4: Políticas de Gestão	- Dimensão 5: Políticas de Pessoal - Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição - Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira
Eixo 5: Infraestrutura Física	- Dimensão 7: Infraestrutura Física

Fonte: Adaptado de Brasil (2004c).

Os levantamentos realizados pela CPA se concretizam mediante a elaboração e apresentação ao INEP do Relatório de Autoavaliação (BRASIL, 2004c), “um elemento importantíssimo de diálogo entre o órgão avaliador e a instituição avaliada” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 199). Nele, a instituição descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo interno e externo em relação ao PDI.

Os processos de autoavaliação podem produzir informações relevantes no que diz respeito à gestão acadêmica, infraestrutura institucional, corpo docente e discente, possibilitando o autoconhecimento, a tomada de decisão e o aperfeiçoamento do funcionamento, melhorando, assim, a qualidade de ensino, tanto nos aspectos internos à IES quanto em todo o sistema educacional. Na visão de Belloni (2000), isso implica identificar as dificuldades, os acertos e as ineficiências, as fragilidades e potencialidades, o que significa refletir sobre as razões e as causas das situações. Essa reflexão leva ao aperfeiçoamento e ao autoconhecimento.

Por se tratar de um processo contínuo, as IES podem se beneficiar dele para conhecer melhor a sua realidade e ganhar engajamento e relevância no seu papel junto à sociedade. Entretanto, alguns autores criticam o atual sistema de avaliação da qualidade e o caráter numérico e de ranqueamento característico do atual modelo avaliativo estabelecido pelo MEC, considerando que, na educação, a qualidade não é uma característica estática e pode variar no tempo e no espaço, tendo em vista a realidade e o momento de cada IES, por isso é muito difícil quantificar a qualidade na educação.

A avaliação da qualidade na educação, na visão de Leite (2006), é um conjunto de atributos dos objetivos, dos serviços e das relações que existem no seio das instituições das sociedades modernas e que, segundo a percepção dos cidadãos, satisfazem as suas expectativas razoáveis, tornando-as dignas de confiança. A expressão “avaliação da qualidade” conota que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades. Na educação, ela pode ser compreendida como o processo que avalia a qualidade das atividades específicas desenvolvidas por uma IES.

Para uns, a qualidade é um objetivo fundamental da educação; para outros, pode estar deixando de existir. Para alguns, pode ser medida; para outros, pode ser operacionalizada. Para agentes do mercado, deve priorizar a empregabilidade; para os movimentos sociais, deve primar pela equidade (BERTOLIN, 2009, p.145).

Por sua vez, Dias Sobrinho (2008) considera que os principais conceitos e indicadores de qualidade na educação atribuídos pelo INEP são de eficiência, competitividade e performatividade, a fim de controlar, hierarquizar, comparar e ranquear as IES, tratando-as como se os números, as notas e os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo, e que, quando as avaliações são controladoras e tecnicistas, dificilmente atingem o objetivo social.

A avaliação não se completa em índices e escalas comparativos. Ela se torna plenamente significativa quando interroga a respeito dos significados e valores, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação dos problemas, investe em programas e projeta futuros a serem construídos. Como controle e hierarquização, a avaliação prioriza as fórmulas estatísticas e tende a encerrar os questionamentos e reflexões. Como processo participativo e social de reflexão e comunicação, a avaliação não fecha as interpretações e a construção de novas significações. Mas implica, isto é, abre renovados sentidos, que explica em termos indiscutíveis (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 824).

Para Zainko (2010, p. 831), existem outros elementos que demonstram fragilidades nos processos atuais de avaliação, dentre os quais se destacam:

A fragilidade da cultura de avaliação, a insuficiência de pessoal capacitado para dar conta da avaliação em nova concepção, as dificuldades da composição política da CONAES, a insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de autoavaliação. Nas IES a constituição da Comissão Própria de Avaliação - CPA esbarra em problemas políticos e na escassez de pessoal familiarizado com a questão, na insuficiência de discussões internas

e nas dificuldades para a realização da autoavaliação. No MEC, o principal problema é a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de ranking.

Por outro lado, quando organizada e bem planejada, a avaliação provoca “transformações e definições de políticas, além de servir como instrumento de tomada de decisão de políticas públicas e sociais” (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 49). Para tanto, Dias Sobrinho (1997) defende que é necessário que cada IES compreenda as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição em geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura.

A avaliação deve ser entendida, portanto, como um canal de diálogo entre a comunidade acadêmica e a IES, destinado a coletar e fornecer informações, cujos resultados contribuem para a melhoria da qualidade e favorecem o diálogo entre as IES e as partes interessadas, incluindo o corpo discente, docente, administrativo e a comunidade. Entender todas essas complexidades representa não só a sua operacionalização e o atendimento dos requisitos legais, mas, sobretudo, a promoção de um processo de aperfeiçoamento da gestão das políticas educacionais do fortalecimento da cultura da avaliação.

A Cultura da avaliação é conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno das funções universitárias. A cultura da avaliação, para instalar-se, necessita de construção coletiva com intensa participação da comunidade, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados (LEITE, 2006, p. 469).

Diante do exposto, a avaliação institucional se configura como um processo contínuo voltado não só para o atendimento da legislação, mas que também fornece subsídios de gestão institucional. Ela não deve ser utilizada pelas IES e pelos órgãos reguladores para classificar, selecionar, ranquear ou excluir os agentes e processos avaliados, mas para gerar resultados que possam ser analisados e interpretados, buscando melhorar os processos internos, estabelecer objetivos, metas, estratégias e caminhos a ser seguidos para garantir a sustentabilidade social, política, econômica, financeira e cultural da instituição; quando utilizada de forma consciente e ética, ela cumpre o seu papel, tanto nos aspectos internos quanto externos à IES.

As informações extraídas do relatório de autoavaliação institucional foram capazes de dar resposta à pergunta central deste estudo, tendo em vista que nele está apresentado o diagnóstico da realidade interna da IES no que diz respeito às atividades institucionais, à estrutura, ao desempenho e formação do corpo docente, ao desenvolvimento dos discentes, aos encaminhamentos para o cumprimento da legislação e dos objetivos social, econômico, financeiro, político, cultural e ético, dentre tantos outros elementos importantes para as decisões institucionais.

Assim sendo, considerando que a utilização dos dados da avaliação docente teve como princípio a busca da melhoria e adequação da efetividade da prática pedagógica de forma participativa e democrática, concluímos que a base de dados aqui analisada foi capaz de cumprir o seu papel como fonte de pesquisa para responder à problemática da pesquisa.

3.2 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

A estruturação do trabalho foi sistematizada em oito capítulos, sendo o primeiro um relato pessoal da pesquisadora. O **segundo capítulo** trata da parte introdutória, estabelecendo o tema central e interesse pela pesquisa, assim como definindo o problema, os objetivos propostos, a justificativa de execução do estudo e a sua relevância para a educação.

O **terceiro capítulo** discorre sobre os protocolos, os percursos e a organização da pesquisa, apresentando o universo e a base de dados utilizada para validar o instrumento analisado como fonte de pesquisa.

Entendendo que a prática pedagógica está relacionada com a formação e os saberes profissionais, para o delineamento do tema, o **quarto capítulo** apresenta conceitos e aparatos teóricos relacionados com a prática docente a partir dos pressupostos pedagógicos e, trazendo para o contexto atual, da resiliência pedagógica para superar as lacunas profissionais que emergem no exercício da profissão, à luz das perspectivas dos estudantes.

A fim de identificar as tecnologias aplicadas na mediação do processo de ensino e aprendizagem frente às transformações que alteram as dinâmicas profissionais na atualidade, o **quinto capítulo** analisa as práticas pedagógicas a partir dos pressupostos tecnológicos.

O **sexto capítulo** está relacionado com o problema central da pesquisa, buscando identificar as lacunas pedagógicas e tecnológicas que se configuram nas práticas docentes à luz das perspectivas dos estudantes, tomando como base informações amplas extraídas da pesquisa da CPA, tendo como universo de pesquisa os cursos das áreas de avaliação 27 e 28 da Capes, em uma IES localizada na Região Metropolitana de Curitiba.

A partir da análise e interpretação das informações, com vistas a ajudar os professores dos cursos analisados a superar com resiliência essas lacunas, no **sétimo capítulo** apresentamos o estudo de caso de um produto de aplicabilidade de ABP.

Por fim, o **oitavo capítulo** traz os elementos conclusivos e as considerações finais da pesquisa, seguidos das referências e demais aportes utilizados no desenvolvimento do estudo.

Destacamos que a apresentação do estudo de caso configura-se em um produto que teve por finalidade atender à parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de doutor no Programa de Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter. O programa visa a formar e qualificar profissionais para a resolução de problemas na área educacional por meio da pesquisa, comprometidos com o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e suas diferentes especificidades socioculturais, pela articulação da investigação científica com a prática educativa pela perspectiva da formação docente e das novas tecnologias.

Por se tratar de um programa de doutorado profissional, determina a necessidade de elaboração de plataformas e modelos inovadores em educação, baseados nas novas tecnologias da informação e comunicação, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor. Portanto, ao disseminar a experiência por meio do estudo de caso, será possível contribuir com outros profissionais na adoção de práticas pedagógicas que venham a impactar positivamente a inovação, a criatividade, a aptidão didática, pedagógica e tecnológica na educação superior, de forma a superar as adversidades que emergem ao longo da vida profissional e desenvolver a aprendizagem significativa dos estudantes.

4 PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

A docência na educação superior pode ser caracterizada como uma atividade desenvolvida por profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento, cada uma com a sua especificidade, e que dedicam parcial ou integralmente seu tempo para o ofício de professor, que muitas vezes ocorre de forma paralela a outras atividades profissionais.

Qualificar pedagogia universitária é uma tarefa complexa que requer a compreensão acerca da formação e sua relação com a prática profissional, os diferentes perfis de experiências docentes, os saberes a ser constituídos ao longo da carreira e as transformações que emergem na sociedade, que impõem também ao ambiente escolar constantes adaptações. Dentre os elementos que acentuam a complexidade da prática docente na contemporaneidade, destacam-se:

- a) A ausência de políticas públicas explícitas para a institucionalização da formação pedagógica necessária para o exercício da docência na educação superior.
- b) A ênfase dada para a pesquisa, em detrimento ao conhecimento pedagógico, em grande parte dos programas de mestrado e doutorado.
- c) Os programas genéricos de formação continuada oferecidos pelas IES e pelas Secretarias de Educação, que não contemplam os pressupostos pedagógicos e tecnológicos e a formação individualizada dos profissionais.
- d) A ampliação e diversificação massiva das IES, que, embora favoreçam a ampliação do número de vagas para docentes, ocorrem sem um direcionamento para o desenvolvimento profissional, o que acaba gerando uma heterogeneidade do perfil de quem ingressa na carreira.
- e) O acelerado crescimento das tecnologias, que conduz ao aumento da pressão pela integração delas nos ambientes educacionais, com forte impacto na prática docente.
- f) A financeirização da educação superior e a reestruturação produtiva dos investimentos no setor com foco no resultado econômico e financeiro, que impactam na reorganização das formas de trabalho e, conseqüentemente, na renda dos trabalhadores e na precarização do trabalho docente.

Com base nessas perspectivas, este capítulo propõe-se a refletir sobre as questões relacionadas à formação do docente da educação superior e como os elementos descritos impactam no desenvolvimento profissional a partir dos pressupostos pedagógicos. A exposição foi organizada em três partes, sendo que a primeira remete às questões relacionadas à ausência de políticas públicas direcionadas para a formação do docente da educação superior no Brasil, com ênfase nos cursos de bacharelado, e como elas influenciam o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas de quem ingressa na carreira. A segunda trata dos saberes necessários para o exercício profissional nos diferentes contextos e a terceira aborda a resiliência como um elemento fundamental para superar as adversidades que se configuram na prática profissional na educação superior na atualidade.

4.1 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A formação é um dos elementos necessários para o desenvolvimento profissional em todas as áreas do conhecimento. Ela oportuniza a busca por conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para o mercado de trabalho e a vida em sociedade. Na educação, se apresenta como um dos processos do desenvolvimento profissional do docente e influencia diretamente a prática profissional.

A formação docente favorece a ampliação, a atualização e o alinhamento dos saberes necessários para o exercício da profissão, auxilia a melhoria na forma de trabalho e, quando associada às inovações, apoia a criação de ambientes e de maneiras de estabelecer o processo de ensino e aprendizagem.

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (VEIGA, 2014, p. 330).

Nesse sentido, para tratar do desenvolvimento profissional do docente da educação superior, é importante adentrar as questões relacionadas com a sua formação e os requisitos necessários para o exercício profissional. Ocorre que, no

Brasil, as diretrizes de políticas educacionais não tratam de forma explícita das questões relativas à formação docente na educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu critérios para a formação profissional somente para os que atuam na educação básica (BRASIL, 1996). Por sua vez, a Resolução CNE nº 2/2019 instituiu a Base Nacional Comum e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019a).

Sobre a formação dos profissionais da educação, a legislação faz referências somente para os cursos de licenciatura. É o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, instituído pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência nos estudantes dos cursos de licenciatura; do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2012), que integra um conjunto de políticas públicas do governo federal, em parceria com estados e municípios, voltadas para os docentes da educação básica; e do Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018), cujo objetivo é fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por IES para professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Em se tratando da pedagogia universitária, o art. 66 da LDB (BRASIL, 1996) propõe que a preparação para o exercício do magistério nesse nível de ensino seja feita em nível de pós-graduação, em programas de especialização, mestrado e doutorado. A lei fala em preparação, mas não menciona a obrigatoriedade propriamente dita. Gatti (2021) afirma que o termo “preparação”, previsto na lei, é insuficiente para traduzir a relevância da formação pedagógica, considerada imprescindível para o exercício da profissão, daí a urgência de rever ou reformular o artigo proposto na lei.

Esse cenário torna-se ainda mais complexo se considerado o art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece que o processo de ensino na educação superior deve obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa tríade, associada às transformações sociais, tecnológicas e culturais e às mudanças de crenças e valores que ocorrem no âmbito da sociedade, gera uma pluralidade técnica, metodológica e humana que impacta diretamente na forma como se desenvolve a prática profissional.

O SINAES (BRASIL, 2004a), cujo regulamento estabelece os critérios para as avaliações das IES, conforme descrito no capítulo 3, traz os elementos constitutivos

das práticas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como meta o aprendizado do estudante. De forma implícita, o instrumento pode ser considerado uma política de direcionamento da prática pedagógica, porém, na forma como está apresentado, também não traz esclarecimentos específicos sobre a formação profissional.

Esse contexto revela a necessidade de repensar a formação do docente da educação superior no âmbito das políticas públicas, estabelecendo critérios que possam nortear o futuro da profissão no país. Frente a essas circunstâncias, Mizukami (2002) e Veiga (2006) comentam que boa parte das iniciativas tem permanecido no âmbito das políticas internas e dos regimentos institucionais. Contudo, esses elementos não constituem regra, pois, na visão de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 36), “há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar”, o que permite um olhar heterogêneo das IES e da comunidade acadêmica sobre essa questão.

Ainda que a LDB (BRASIL, 1996) estabeleça a importância de o docente da educação superior constituir sua formação em cursos de especialização, mestrado e doutorado, em geral, a trajetória formativa estabelecida por esses programas é constituída por conhecimentos teóricos, métodos e instrumentos de pesquisa, fortalecendo os conhecimentos específicos da área de atuação, mas não desenvolve a competência pedagógica para ensinar o aluno a aprender. Sobre essa questão, Paiva (2010, p. 170) afirma que

os programas de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvem atividades, fundamentalmente, voltadas à formação de pesquisadores, em detrimento da necessária formação pedagógica de profissionais para o exercício do magistério superior. É muito comum a interpretação, talvez equivocada, de que o bom pesquisador é, necessariamente, um bom professor, justificando as atividades prioritárias de formação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Quando esses profissionais são incorporados como docentes na educação superior, conforme Cunha (2011), eles descobrem que lhes é exigida uma gama maior de saberes para os quais na maioria das vezes não têm qualificação. Ademais, as áreas do conhecimento que abarcam os cursos da educação superior são bastante diferentes umas das outras, o que muda também a forma de as ensinar, portanto não é possível trabalhar com modelos prontos ou cursos homogeneizados nesse campo de formação, devendo ela ocorrer de maneira diferente de um profissional para outro, desde a fase inicial da carreira até o processo de maturidade.

Considerando os diferentes perfis de atuação profissional, Huberman (2013) defende que cada docente tem uma realidade de vida; por esse motivo, não é possível trabalhar com modelos de desenvolvimento profissional iguais para todos. O desenvolvimento de uma carreira é um processo, e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esses processos podem parecer lineares, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. Diante disso, Nóvoa (2017) destaca que cada um tem de encontrar a sua própria maneira de ser professor, assim como a sua composição pedagógica.

Veiga (2014, p. 342) traz as seguintes considerações:

A compreensão da docência na educação superior evidencia que, para se entender a prática do professor, é necessário considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente, inserido no contexto institucional e social. Cabe destacar que a docência só pode ser entendida se contextualizada. Uma das conclusões a que podemos chegar sobre a docência na educação superior é que ela representa um amálgama marcado pelas políticas públicas explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em outros instrumentos legais.

Não obstante as considerações elencadas, Tenório e Andrade (2009) destacam que, no Brasil, os novos paradigmas de gestão têm levado à ampliação massiva de IES privadas e a uma nova configuração da estrutura organizacional das instituições de ensino, seja nos aspectos relacionados à organização administrativa, seja na adequação dos currículos às necessidades empresariais, na demanda pela melhor qualidade dos serviços, na adoção de modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controle financeiro etc., o que impacta também nas formas de contratação e remuneração dos profissionais que delas fazem parte.

Maués e Souza (2016) afirmam ainda as alterações no mercado de trabalho decorrentes de políticas neoliberais influenciam também o papel e a formação profissional. O professor da educação superior tem assistido à perda gradual do reconhecimento de sua profissão, que vem deixando de ser atrativa em função dos baixos salários, das condições inadequadas de trabalho, da inexistência de um plano de carreira e de políticas públicas que, de fato, valorizem a profissão.

Mais recentemente, a transformação tecnológica trouxe novos hábitos e regras socioeconômicas de forte impacto também na prática pedagógica. Segundo Pedro *et al.* (2010), o cenário conduziu ao aumento da pressão para a inclusão tecnológica na educação e revelou uma dificuldade para os sistemas educativos acolherem de forma

eficaz essas mudanças, sobretudo pela inércia inerente à lógica de organização das instituições educativas e pelas fragilidades detectadas em relação ao nível das competências digitais dos seus profissionais.

Posto isso, Nascimento e Romanowski (2020) relatam que, para abordar a formação dos professores da educação superior, é fundamental refletir sobre as principais finalidades dessa educação na formação e no desenvolvimento de profissionais capazes de atuar no mundo do trabalho, de maneira cidadã e crítica, e de conhecer os problemas do mundo presente. Às finalidades, se soma a promoção da cultura, da reflexão, da pesquisa e da investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como à preservação de formas de democracia participativa.

Para atender a esses requisitos, o desenvolvimento profissional docente na educação superior se revela um processo adaptativo que integra projetos formativos, por meio dos quais os profissionais se tornam professores, constroem o seu processo de ensinar diferentes pessoas, nos diferentes momentos e em diferentes contextos. Nesse sentido, Esteves (2014) considera que cada docente deve avaliar o seu desenvolvimento profissional e o seu próprio projeto de formação, o que resulta na perspectiva de personalização da formação, em especial, da formação continuada, o que significa o fim de percursos formativos estereotipados que divergem de professor para professor.

Diante de tanta complexidade, Nóvoa (2017, p. 1113) entende que os projetos de formação e desenvolvimento profissional docente devem buscar responder a uma pergunta aparentemente simples: “Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”. Veiga (2014) caracteriza esse processo como um empreendimento que articula diferentes possibilidades e exige formação pedagógica, por isso requer uma base de conhecimentos fundamentados na relação teórica e prática sobre as peculiaridades da profissão docente, envolvendo uma diversidade de facetas e modalidades, traduzidas em um processo contínuo de formação, que se constitui em diversas etapas do desenvolvimento profissional.

Segundo Isaia e Bolzan (2011), a docência é tecida em um movimento construtivo, dinâmico e assimétrico no qual estão presentes a fase de preparação para a docência, a fase efetiva de entrada na carreira e outra pela autonomia docente. Trata-se, portanto, de uma construção que se desenvolve não somente na formação inicial, mas ao longo de toda a trajetória profissional. Para Huberman (2013), ainda

que esse desenvolvimento ocorra de maneira diferente de um profissional para outro, alguns elementos assinalam uma sequência de acontecimentos que se revelam tendências que caracterizam esse processo, a saber: (i) a entrada na carreira, que ocorre normalmente entre o primeiro e o terceiro ano a partir do início da carreira; (ii) a fase de estabilização e consolidação do repertório pedagógico, normalmente entre o quarto e o sexto ano; (iii) a fase de diversificação, questionamentos e ativismo profissional, normalmente entre o sétimo e o 25º ano; (iv) a fase de serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo, normalmente entre o 25º e o 35º ano; (v) a fase de desinvestimentos, que ocorre entre o 35º e o 40º ano de exercício profissional.

Rossi e Hunger (2012) descrevem que, na fase de iniciação, os docentes constroem ações formativas para aprimorar a prática pedagógica; na fase de estabilização, buscam solucionar os problemas do contexto educacional e disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores escolares; na fase de diversificação, constituem embasamento para trabalhar novos conteúdos e se atualizam constantemente diante das novidades educacionais; na fase de serenidade e desinvestimento, surge a necessidade de frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola. Assim, para compreender o processo de desenvolvimento profissional do docente da educação superior, é necessário refletir sobre uma série de questões, abrangendo desafios do início da carreira e exigências que se alteram de tempos em tempos e que perpassam movimentos e ações formativas no âmbito individual e coletivo, intrínsecas e extrínsecas às IES, incluindo a necessidade de revisão das políticas públicas, que incluam também a formação e o desenvolvimento desses profissionais.

4.1.1 Os desafios da iniciação profissional e do desenvolvimento pedagógico na educação superior

O início da carreira docente na educação superior é uma fase muito complexa. Os primeiros anos não só representam o período de aprendizagem do ofício de ensinar, do contato e da forma de se relacionar com os alunos, mas também de socialização e de acolhimento no meio profissional.

De acordo com Huberman (2013), se os primeiros anos de entrada na carreira forem vividos de forma positiva, a passagem para as próximas fases da carreira será

mais tranquila, o que favorecerá a construção da identidade e a profissionalidade docente. Em complemento, Marcelo (2010) destaca que a fase inicial representa a apresentação da cultura profissional, em que o docente passa a ter contato com os modelos, valores e símbolos da profissão, havendo a integração da cultura à personalidade do próprio professor, assim como a adaptação dele ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente, não sendo, em geral, um período fácil.

Para Tardif (2014, p. 83), o início da carreira representa “um rito de passagem da condição de estudante a professor”; em algumas instituições, segundo Nascimento e Romanowski (2020, p. 208), “os docentes iniciantes vivenciam de forma solitária esse período de transição”, por isso é um momento bastante complexo e desafiador que pode gerar dúvidas, inseguranças, angústias e, inclusive, comprometer a continuidade na carreira. Em geral, ao ingressar nas IES, os professores iniciantes recebem ementas prontas e planejam de forma individual e solitária suas atividades. Nessa condição, eles são responsabilizados pelo seu trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008), sendo ela agravada, pois, consoante Almeida e Pimenta (2014, p. 12), “o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica”. Nesse sentido, Gaeta e Masetto (2013) destacam a importância de explicitar as dúvidas e inseguranças e provocar uma reflexão sobre como algumas características desse ambiente educacional podem contribuir para uma rápida adaptação, integração e aquisição de autoconfiança.

Huberman (2013) afirma que a confrontação do início da carreira com a complexidade profissional, a distância que existe entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, o relacionamento com os estudantes, o material didático, dentre outras variáveis, provocam um choque de realidade no início da carreira; em contrapartida, existe também o aspecto da descoberta, que traduz o entusiasmo, a experimentação e a exaltação por estar em situação de responsabilidade e por se sentir parte de determinado corpo profissional.

Assim sendo, Perrenoud (2002) considera que o ofício de ser professor requer um conjunto de conhecimentos abrangentes, didáticos e transversais, provenientes não só da formação inicial, mas também da construção ao longo da sua experiência e da formação continuada. Por isso, o exercício da profissão “consiste em superar a cultura centenária de que basta o bacharelado em alguma área do conhecimento para

adentrar à uma sala de aula e ser professor” (MASETTO, 2020, p. 848). Por isso, é importante refletir sobre o planejamento do desenvolvimento profissional baseado na personalização. O ideal é que ele ocorra ao longo de toda a vida profissional, o que, segundo Esteves (2014), implica que tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem se constituir em pilares, por meio da construção de percursos marcados pela satisfação de ser professor e pela melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

4.1.2 A formação inicial e continuada dos docentes da educação superior

A formação inicial é aquela que estabelece aos docentes as bases profissionais que norteiam o exercício da profissão, porém é por meio da formação continuada que se constrói a qualificação profissional e se estabelece a reflexão crítica para preparar os estudantes para a vida social e profissional.

Por formação inicial, entendem-se os “processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público” (CUNHA, 2013, p. 612). Para Perrenoud (2002), ela estabelece mais uma visão prescritiva da profissão do que uma análise precisa da sua realidade, o que obriga a sociedade a adaptar o modelo e formar o profissional para a prática; por isso, quando se elabora um plano, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre a prática.

No entanto, sozinha, a formação inicial não capacita para o ofício de ser professor (NÓVOA, 2017). Como acontece em qualquer profissão, é legítimo que haja programas de formação continuada que se destinem a suprir deficiências da formação inicial, o que exige um planejamento para o seu desenvolvimento de forma continuada. Assim, a formação continuada é caracterizada como “iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo” (CUNHA, 2013, p. 612).

Consoante Perrenoud (2002, p. 20), ela “trabalha com professores que estão exercendo a função e que têm anos e mesmo décadas de experiência”. No entendimento de Nóvoa (2017), trata-se de um processo que deve ser desenvolvido “no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”.

Contudo, a forma como hoje ela se desenvolve é questionada por alguns autores. Moita (2013) ressalta que a preocupação com a eficácia tanto na formação inicial quanto continuada normalmente aparece ligada à evolução do papel do professor, à diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, à preparação para a inovação e para a investigação, porém não leva em conta que o educador é o principal utensílio do seu trabalho e da sua formação. Nóvoa (2007) acrescenta que, por vezes, ela é excessivamente teórica, noutras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de reflexão sobre as práticas, de trabalho sobre as práticas, de saber como fazer. “É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como” (NÓVOA, 2007, p. 14).

Demo (2011) destaca que é comum as instituições e Secretarias de Educação investirem em encontros instrucionistas, ditos formação continuada, esperando que os professores se renovem em didática e em domínio de conteúdo, porém esse modelo não é útil para melhorar a proficiência dos alunos. Em muitos casos, a formação continuada é constituída por cursos rápidos, de curta duração, presenciais ou *on-line*, normalmente envolvendo todo o grupo de profissionais sem levar em consideração as necessidades individuais de cada um ou as peculiaridades pedagógicas de cada curso. Nesse sentido, Imbernón (2016, p. 140) alerta que

a formação não deveria se limitar ao acúmulo de cursos, nem ser planejada como um remédio capaz de resolver todos os males. A formação deveria se aproximar dos contextos de trabalho de grupos, departamentos e faculdades e tem de ajudar a sacudir o senso comum pedagógico, tão habitual na universidade. Não se consegue isso com cursos padronizados de receitas mágicas.

De acordo com Zabalza (2004), participar de um curso de formação não torna um professor universitário mais competente, mas lhe fornece instrumentos para isso. O profissional da aprendizagem deve aprender como ensinar o aluno a aprender e compreender seus ensinamentos, o que exige inovação e adaptação. Isso porque, hoje, a formação do profissional da educação superior traz novos contextos.

Na visão de Moita (2013), a formação pressupõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, a maneira

ímpar como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é, assim, um percurso de formação.

A sociedade requer uma educação superior que se afaste das verdades prescritivas e enfrente a condição da incerteza e da mudança como um valor. A celeridade com que se processam as transformações não mais convivem com a perspectiva da transmissão da informação como principal papel das instituições escolarizadas (CUNHA, 2018, p. 9).

Portanto, a formação e o desenvolvimento profissional docente são muito mais do que o acúmulo de cursos e certificados ou mesmo a formação inicial ou continuada. Eles exigem a construção de diferentes saberes para os variados contextos e ocorrem de forma diversa para cada profissional, com sua construção se dando ao longo de toda a trajetória profissional, assegurando ao docente o conhecimento e a segurança necessária para a continuidade profissional.

4.2 A INOVAÇÃO E OS SABERES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE

O desenvolvimento profissional do docente da educação superior abarca um conjunto de habilidades e competências que se traduzem nos saberes necessários para a prática pedagógica. Embora a formação profissional seja um requisito essencial nesse processo, há de se considerar todos os demais elementos que constituem esse percurso.

Segundo Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional é uma construção que evolui ao longo da carreira e pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, integrando o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinar, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. O emaranhado de elementos decorrente dessa construção, da formação, da experiência, do conhecimento adquirido ao longo da carreira, dos processos e das ações resulta nos saberes da profissão. Nesse sentido, docência na educação superior é uma tarefa complexa que vai além do conhecimento do conteúdo que se pretende ensinar. Zabalza (2004) destaca que ela exige também a compreensão acerca da maneira como os estudantes aprendem e do modo como serão conduzidos os recursos de ensino.

Segundo Imbernón (2016), as escolas vão mudando e os professores têm de fazê-lo no mesmo ritmo.

É possível que, a longo prazo, muitas das coisas que têm sido ensinadas nas escolas possam ser aprendidas fora das paredes das salas de aula. No entanto, não será possível enfrentar o futuro sem ensinar e aprender a complexidade de ser cidadão e as diversas sensibilidades nas quais se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e relativa ao meio ambiente (IMBERNÓN, 2016, p. 51).

Cunha (2009) lembra que, no passado, a ênfase na docência consistia em apresentar aos estudantes os conhecimentos específicos acumulados e aceitos como necessários para o exercício da profissão. As práticas pedagógicas eram conteudistas, com a teoria prevalecendo mais que a prática. A ideia de que quem sabia fazer também sabia ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes por muito tempo; contudo, na educação contemporânea, essa condição já não é mais suficiente.

Para Imbernón (2016), educar é um reflexo do momento social e histórico em que os professores vivem. Portanto, os modelos relacionais e participativos são imprescindíveis à profissão de ensinar. A realidade das escolas vai mudando e reflete os conflitos vividos na sociedade, na família, na política, nos meios de comunicação, sendo preciso adaptar aos novos contextos e construir o conjunto de saberes necessários para o exercício da docência. Assim, conhecer as características relacionadas ao período em que a docência está sendo exercida também é um elemento importante na constituição desses saberes.

Os movimentos políticos, econômicos, socioculturais e tecnológicos impõem uma nova configuração da prática docente e, sobretudo, fazer com que o aluno aprenda o que está sendo ensinado. Zabalza (2009) destaca que o ecossistema da universidade está mudando, assim como qualquer outro espaço social; em razão disso, o exercício da profissão requer muito tempo, esforço e sorte e o momento atual exige um novo perfil profissional.

Sobre esse novo contexto, Imbernón (2016, p. 52) informa que

o século XXI configura na nova forma de ser professor, uma vez que este tem que participar ativa e criticamente em seu contexto e transmitir aos futuros cidadãos certos valores e certas formas de comportamento democrático, igualitário, que respeite a diversidade cultural e social, o meio ambiente, etc.

Hoje, “o professor deixa de centralizar e transmitir as informações que os alunos devem conhecer, para tornar-se um entre os vários elementos de um grupo que constrói conhecimento” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 22).

Associadas a isso, a democratização da internet e a velocidade da disseminação da informação potencializam a necessidade de inovação no espaço universitário. As informações hoje disponibilizadas pelas novas tecnologias da informação criam um fácil acesso ao conhecimento por parte dos alunos. Contudo, segundo Nóvoa (2000), não é possível, por essa via, resolver problemas da relação pedagógica, das dúvidas, da apropriação dos saberes, do trabalho crítico sobre o conhecimento. Por isso, a docência na educação superior deve incorporar a inovação, trazendo para o contexto do ensino e aprendizagem todas as ferramentas e metodologias que emergem no decorrer do tempo.

Veiga (2014) considera que a inovação na educação se concretiza quando ocorre uma ruptura da forma transmissiva de ensinar.

A docência, como atividade especializada, é profissão, é produzida pelas ações dos atores sociais no caso, os docentes. A docência, como profissão e como ação especializada, procura: reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; busca a renovação da sensibilidade ao fundamentar-se na dimensão estética, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética (VEIGA, 2014, p. 333).

A inovação no contexto educacional é definida por Lucarelli (2000, p. 63) como “práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional das relações que caracterizam o ensino tradicional”. Para Masetto (2020, p. 846), as inovações no ensino superior consistem em

mudanças relevantes, integradas e coesas num novo paradigma curricular que sejam provocadas, não apenas por decisão ou vontade de um gestor de uma IES, mas que sejam respostas novas para a contemporaneidade, para a necessidade de profissões emergentes, a formação de profissionais vinculada a um novo processo de aprendizagem a ser desenvolvido, ou a uma nova proposta de se trabalhar com o conhecimento em nossos dias.

Portanto, “torna-se cada vez mais indispensável o professor de saber, ou seja, aquele docente que consegue ensinar como procurar e ligar informações para

produzir sentido, para entender o mundo, a vida, as nossas relações com os demais e conosco mesmo” (CHARLOT; SILVA, 2010, p. 55).

De acordo com Tardif (2014, p. 16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. e são também ao mesmo tempo, os saberes dele”. Compreender toda essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como “ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos”, assim como “a mobilização de saberes, conhecimentos e competências, no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico” (CUNHA, 2018, p. 10).

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) acrescentam a necessidade de desenvolver o saber político. Diante de uma sociedade globalizada, complexa e contraditória, o saber político possibilita ao docente a construção da consciência. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. Contudo, Charlot e Silva (2010) advertem que um dos grandes problemas no desenvolvimento dessa gama de saberes é a formação de profissionais capazes, ao mesmo tempo, de abrir as mentes dos alunos a uma compreensão global do mundo e de inseri-los, de forma crítica, no contexto local e nas comunidades em que vivem.

Para que o professor saiba ensinar dentro da realidade do mundo contemporâneo, Shulman e Shulman (2016, p. 123) indicam que ele “deve ser preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas”. Para tanto,

os professores terão de desenvolver tipos de relação pedagógica muito diferentes dos que existem hoje em dia. E isso vai obrigar os docentes do ensino universitário a mudarem uma boa parte da imagem que têm da sua própria profissão. Terão de se atualizar, de criar dispositivos de atendimento dos alunos, de fomentar a sua presença em grupos de trabalho e de reflexão, de promover a integração dos jovens em equipes científicas etc. (NÓVOA, 2000, p. 132).

Para romper com as maneiras tradicionais e mudar a forma de ensinar, Pitanga (2020) sugere que a prática profissional seja embasada na pedagogia 4Cs, caracterizada por propor atividades que desenvolvam os conhecimentos científicos, criticidade, criatividade e colaboração no ambiente educativo:

- a) O pensamento crítico fundamenta-se no intuito de orientar a formação dos estudantes a partir de pensamentos múltiplos e paralelos, permitindo a compreensão dos diversos níveis de realidade e a multidimensionalidade dos problemas atuais.
- b) O conhecimento científico mostra-se como o instrumento e fio condutor na construção de saberes.
- c) A criatividade consiste no ato de propiciar aos estudantes atividades diversificadas, que contribuam para torná-los protagonistas nos processos de aprendizagem.
- d) A colaboração permite desenvolver a inteligência emocional a partir de relações harmônicas e saudáveis e da criação de relações coletivas para tomadas de decisões e solução de problemas.

Do ponto de vista pedagógico, estudos realizados por Pelletier *et al.* (2022), apresentados no relatório *Horizon Report*, revelaram outras competências que devem nortear os saberes docentes na educação superior, a saber:

- a) Na dimensão social: o cenário aponta o crescimento do ensino híbrido e *on-line*, da aprendizagem baseada em habilidades e o trabalho remoto, o que impacta também na forma de ensinar.
- b) Na dimensão tecnológica: a inteligência de dados será utilizada para expandir a aprendizagem, auxiliar os educadores a tomar decisões estratégicas orientadas para o *design*, a cibersegurança e a redefinição de ambientes e novos modelos de ensino.
- c) Na dimensão econômica: a dificuldade financeira enfrentada pelas famílias, o custo e valor da formação universitária, a economia digital e os déficits financeiros poderão inviabilizar a busca por um curso universitário e isso vai pressionar as IES a reduzir os valores sobrados e oferecer soluções mais flexíveis, modulares e experiências de aprendizagem personalizadas.
- d) Na dimensão ambiental: as estruturas físicas do *campus* universitário deverão ser projetadas para atender aos novos desafios de acomodação dos alunos e colaboradores de forma remota, integrando as necessidades de acessibilidade para todos e atendendo aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e saúde global.
- e) Na dimensão política: a instabilidade política gera incerteza para o setor de educação. A ideologia política impacta na pedagogia e na diminuição do

financiamento público para a educação. Nesses casos, o ambiente universitário deve estar preparado para oferecer evidências convincentes dos benefícios da educação para a sociedade, assim conquistando seu espaço e garantindo a sua sustentabilidade.

Diante do exposto, Cursino (2019) defende que, no século XXI, o professor deve assumir uma nova postura frente aos seus alunos, não como detentor dos saberes, mas como facilitador. Sua função passa a ser mais flexível ao ensino e aos alunos, indicando-lhes caminhos e meios que possam ajudá-los em cada fase da vida escolar. Por esse motivo, Cunha (2018) destaca que “desenvolver a formação dos docentes do ensino superior requer levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos”.

Portanto, a prática pedagógica na educação superior na atualidade requer uma pluralidade de competências e habilidades traduzidas em saberes, que só são passíveis de ser desenvolvidas mediante ações reflexivas e conscientes, por meio das quais os docentes devem apresentar-se como seres resilientes frente às circunstâncias complexas que emergem no contexto profissional.

4.3 RESILIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dado o conjunto de competências e habilidades requeridas para o exercício profissional, muitas vezes o docente é levado a lidar com adversidades, nem sempre estando preparado para superá-las, seja no cotidiano da sala de aula, seja nas questões pessoais, sociais, culturais, econômicas, administrativas e institucionais. Diante desse contexto, Tavares (2014) destaca que começa a se tornar óbvio que resiliência se mostra como uma possibilidade efetiva para os docentes conhecerem melhor seu mundo interior e exterior, o que requer reflexão, adaptação e transformação.

Para Nóvoa (2007), hoje existe um paradoxo entre o excesso das missões da escola e o excesso de pedidos que a sociedade faz aos professores. Por isso, é essencial o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias que fortaleçam os professores como profissionais resilientes. Nesse sentido, Cunha (2022) afirma que, na medida em que os docentes são capazes de refletir sobre o seu trabalho, eles ampliam a capacidade de propor uma ação pedagógica de ensino e aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2002), a reflexão possibilita assumir uma postura resiliente, não só para enfrentar as mudanças e dificuldades que aparecem ao longo da carreira, mas também para aprender novas formas de agir, de pensar, de nos conectar com o mundo e com a sociedade, se estendendo também para novas posturas e dominando a própria evolução, construindo, assim, competências e saberes novos ou mais profundos.

A capacidade adaptativa do docente “caracteriza-se pela resiliência como uma dimensão da docência. Podemos afirmar que este processo de enfrentamento de conflitos é inerente às exigências de uma nova profissão” (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011, p. 432).

Resiliência não é um atributo que nasce com o sujeito, mas sim uma qualidade que nasce da relação da pessoa com o meio em que ela vive; e que pode fortalecê-la para superar as dificuldades e violências vividas. Desta forma, a resiliência pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias (ASSIS, 2005, p.7)

Nessa perspectiva, a resiliência docente pode ser entendida como

uma capacidade potencial para o desempenho profissional, a partir da competência pedagógica e profissional dos formandos e seus formadores, para o desempenho profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua ação (SOUSA, 2009, p. 70).

Segundo Isaia e Bolzan (2011), a docência é constituída por um movimento dinâmico de alternância pedagógica e resiliência ao longo da carreira. Esses processos são tramados em movimentos que revelam avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. A resiliência permite construir algo novo a partir da trajetória pessoal e profissional de cada professor e, em particular, do grupo como um todo.

Tenorio-Vilchez e Sucari (2021) caracterizam a resiliência docente como a capacidade, processo e gestão de qualidades ou habilidades positivas que englobam a dimensão emocional, motivacional e social do professor. Para Sousa (2009), essa competência mostra-se como um diferencial que explica por que certos indivíduos, em circunstâncias aparentemente idênticas, lidam com as adversidades de forma mais adequada que outros. Isso mostra que essa característica pode ser ativada por meio de estímulos.

Alarcão e Sotero (2020) consideram que muito se tem escrito e pensado sobre resiliência, primeiro numa dimensão individual, depois familiar e, mais recentemente, numa dimensão organizacional, comunitária e até global. Alguns aspectos se mostram essenciais para que o ser humano seja resiliente, sendo eles:

- a) A capacidade de dar um sentido para a adversidade, encarando-a como uma oportunidade de se transformar, em coerência com a sua visão preferida de vida e o seu propósito, mesmo que estes também tenham de ser ajustados.
- b) Desenvolver um olhar positivo, mesmo sobre os aspectos ou as realidades mais negativas, sendo capaz de descobrir o lado bom e transformador das adversidades.
- c) Manter e aumentar a esperança, identificando as forças e as possíveis fontes de apoio.
- d) Ser ativo em direção a um futuro desejado, o que pode significar bastante trabalho e, sobretudo, foco, determinação, perseverança.
- e) Não se focar no desejo de regresso a um passado que não vai mais existir e, como tal, apropriar-se integralmente da ideia de que a realidade se constrói.
- f) Permitir-se sentir a felicidade e a alegria das pequenas vitórias.
- g) Criar e/ou manter relações significativas e partilhar experiências, significados, vitórias e insucessos.

Ainda, Fajardo, Minayo e Moreira (2010) destacam cinco características dos profissionais resilientes, as quais também podem ser atribuídas ao professor. São elas:

- a) A comunicação, que representa a possibilidade de elo e troca com os outros.
- b) A capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria vida.
- c) A consciência limpa, que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, reconhecer erros e superá-los.
- d) Ter convicções sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades e encontrar um sentido e um significado, tornando suportáveis muitas coisas, talvez até todas elas.
- e) Ter compaixão, o que permite estar envolvido pelo outro e colocar-se em seu lugar para compreendê-lo tão importante quanto si mesmo.

Por outro lado, Miller (2006) esclarece que ninguém é resiliente o tempo todo. Queremos ser resilientes e superar os momentos ruins e ser melhores depois das dificuldades, porém, mesmo para aquelas pessoas que parecem naturalmente resilientes, existirão momentos difíceis, o que é natural.

Superar as dificuldades não significa escapar sem marcas das situações difíceis. As adversidades deixam feridas mais ou menos profundas e duradouras, de acordo com a forma como cada um reage às situações adversas. A capacidade de resiliência varia ao longo da vida. Uma pessoa capaz de superar uma situação difícil em um momento pode não ter a mesma capacidade em outras situações ou em outros momentos (ASSIS, 2005, p. 11)

Para Sousa (2009), a resiliência pedagógica se enquadra em uma perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, que se fundamenta em um processo contínuo de ajustamentos em face das dificuldades, para enfrentá-las. Atualmente, o ser humano é confrontado por situações de grandes mudanças e estresse. Isso exige cada vez mais flexibilidade cognitiva para uma adaptação saudável à realidade em que se vive. Nesse entendimento, segundo Tavares (2014), praticar a resiliência pedagógica implica mudar a mente, ideias, concepções e atitudes de todos os principais atores, designadamente, dos professores, alunos, gestores, técnicos, mentores etc. Requer, ainda, transformar, adaptar e gerir os espaços, os tempos, os equipamentos, as atividades, as tarefas, os modos de atuar e de agir, de trabalhar em conformidade com essas exigências. Sobretudo, exige organizar e desenvolver a escola como uma comunidade ativa e de conhecimento, de aprendizagem de cidadania flexível, criativa e reflexiva, livre e responsável, ou seja, mais resiliente.

Falar de resiliência no ambiente das práticas pedagógicas significa desenvolver e construir a capacidade de superação dos problemas no campo educativo, encontrando formas e recursos para desenvolver uma trajetória adaptativa, mesmo diante dos cenários adversos, conforme já destacado. Nesse contexto de reflexão, a forma de viabilizar esse percurso profissional não está imune aos acontecimentos e contingências do ambiente interno e externo à prática profissional. Portanto, a resiliência se revela como uma forma de desenvolver estratégias pedagógicas para preparar docentes resilientes à sua condição de trabalho, fazendo-se necessário investir na formação profissional dos agentes de educação de forma efetiva, contínua e com qualidade, de modo que todos se sintam estimulados, integrados e motivados a seguir suas trajetórias de vida.

5 PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BASES TECNOLÓGICAS

A era digital adentrou todos os contextos da vida humana, inclusive a educação. Hoje, por meio da tecnologia e da conectividade, é possível traçar estratégias pedagógicas que favorecem e apoiam o processo de ensino e aprendizagem, tornam as aulas mais dinâmicas e facilitam o acesso à educação.

Segundo Rodrigues *et al.* (2021, p. 138), “não é invisível que o mundo está cada vez mais inundado pelas novas tecnologias em toda a cadeia de produção e nas relações humanas e profissionais”. A popularização dos recursos tecnológicos faz com que os estudantes que hoje ingressam na educação superior tenham maior facilidade para o uso de ferramentas e dispositivos eletrônicos; por intermédio deles, pensam, se relacionam e processam as informações de forma diferente das gerações anteriores. Isso impacta não só no perfil dos estudantes, mas também nas práticas pedagógicas, o que impõe aos docentes a necessidade de desenvolver as competências e habilidades necessárias para a sua integração às atividades profissionais.

Nóvoa e Alvim (2021, p. 3) afirmam que “hoje não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade”; portanto, cabe ao docente apropriar-se delas e integrá-las ao processo de mediação pedagógica para tornar as aulas mais dinâmicas e estimular o acesso e o engajamento dos estudantes, via atividades presenciais ou *on-line*.

A mediação pedagógica contempla “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETTO, 2000, p. 114). Uma prática de mediação pedagógica inovadora “requer professores que inovam, que criam, que utilizam novos recursos para buscar a produção do conhecimento que supere a maneira convencional de atuar” (WEBER; BEHRENS, 2011, p. 268). Assim, cabe a docente a tarefa de “propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente delas, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem” (BEHRENS, 2006, p. 75).

Entretanto, existem muitos elementos a ser considerados para a integração das tecnologias às práticas pedagógicas, dentre eles a disponibilidade e a acessibilidade à infraestrutura tecnológica nos ambientes escolares e familiares para que estudantes

e docentes possam fazer uso delas, bem como a formação do professor para que se sinta confortável em inseri-las nas aulas.

Diante dessas considerações, neste capítulo, analisamos os pressupostos tecnológicos relacionados às práticas pedagógicas e sua associação com as metodologias ativas, com vistas a promover estratégias de ensino que possam incentivar os estudantes a desenvolver, de forma autônoma e colaborativa, o seu processo de aprendizado.

O capítulo foi estruturado em duas etapas: a primeira aborda os conceitos e a importância do uso da tecnologia na mediação pedagógica, com ênfase nas tecnologias da informação e comunicação, e a segunda apresenta metodologias ativas e a inovação na prática pedagógica na educação superior como suporte para facilitar a aprendizagem, estimular o engajamento e minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes no decorrer desse ciclo formativo.

5.1 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O uso da tecnologia na educação identifica-se como um dos elementos essenciais e representa um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem nos dias atuais. Sua incorporação às práticas pedagógicas torna o processo mais dinâmico, estimula o engajamento do estudante e contribui para a democratização do ensino e a melhoria da qualidade da educação.

Vieira Pinto (2013) aponta quatro sentidos para a palavra “tecnologia”: (i) tecnologia como *logos* da técnica ou epistemologia da técnica; (ii) tecnologia como sinônimo de técnica; (iii) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; (iv) tecnologia como ideologização da técnica, sendo esta um produto da consciência humana percebido em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas e entregue à transmissão cultural.

Consoante Almeida (2019, p. 88), “a partir do momento em que os seres humanos começaram a criar objetos para se adequar ou resolver problemas que encontravam em suas rotinas, tais objetos passaram a suprir tais necessidades. Isso é tecnologia”. Para Wunsch e Fernandes Junior (2018, p. 23), “tecnologia representa o conjunto de possibilidades ou recursos que visam à resolução de problemas e situações cotidianas. Pode e deve ser vista em nossas ações pessoais e profissionais”.

Nos dizeres de Rodrigues *et al.* (2021, p. 140), “não devemos confundir as tecnologias com lançamentos de artefatos tecnológicos da última geração, tendo em vista que a tecnologia se constituiu e se expandiu simultaneamente com a evolução da humanidade”. “Se em décadas passadas a tecnologia entrava na escola de forma dirigida, hoje ela o faz por outros inúmeros caminhos” (BLIKSTEIN *et al.*, 2021, p. 4).

Sobre o seu uso na educação, Nóvoa (2019) defende que não se trata de aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia. Seu emprego não precisa representar uma mudança significativa na prática pedagógica, mas, sim, um meio de apoio para melhorá-la.

A partir desses conceitos, no contexto da pesquisa, que abarca as práticas pedagógicas e tecnológicas na educação superior, admitimos o sentido de tecnologia como sendo a técnica, os mecanismos e os recursos que se revelam em novas e múltiplas formas de agir e de executar uma atividade e que se abrem para infinitas possibilidades no exercício da docência. Nesse sentido, na prática pedagógica, vários elementos podem ser considerados tecnologias para a interatividade entre alunos e professores, desde artefatos mais simples, como lápis, caneta, papel, giz, a escrita, a leitura, a expressão corporal e verbal, o planejamento pedagógico, a forma de relacionar e interagir com os estudantes, até a inclusão das novas tecnologias, caracterizadas pelos *hardwares*, *softwares*, internet e todos os dispositivos, materiais e técnicas passíveis de ser incorporados à construção do conhecimento.

Coll e Monereo (2010) sintetizam como tecnologia educacional qualquer solução utilizada para fins pedagógicos que promova a inovação no ambiente escolar. Os autores acrescentam nas tecnologias educacionais o conjunto de práticas institucionais que promovem o desenvolvimento e a socialização dos indivíduos.

No universo das tecnologias educacionais, muitos conceitos são utilizados para referenciar as possibilidades de uso. Para uma melhor compreensão, Wunsch e Fernandes Junior (2018) elaboraram a seguinte distinção entre eles:

- a) Tecnologia da informação e comunicação: geralmente, é empregado para descrever todos os recursos eletrônicos, mas a utilização mais comum é para referenciar as tecnologias eletrônicas em geral, como computadores, celulares, robôs etc.

- b) Tecnologia digital da informação e comunicação: é utilizado para descrever todos os recursos e tecnologias digitais, como computadores, internet, realidade virtual, 3D, realidade aumentada etc.
- c) Nova tecnologia da informação e comunicação: geralmente, é utilizado para descrever todos os recursos eletrônicos, digitais ou não.

Segundo Wunsch e Fernandes Junior (2018), as novas tecnologias da inovação e comunicação geram mais polêmica na área acadêmica, em razão da utilização da palavra “novas”. No entanto, todos os conceitos estão corretos, dependendo do discurso em que são empregados.

Para Coll e Monereo (2010), entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação, as tecnologias da informação e comunicação, revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas.

Koehler e Mishra (2008) assumem que a integração eficaz da tecnologia ao processo educacional compreende a interação de três componentes centrais: o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia.

As interações entre os três componentes, atuando de forma diferente em diversos contextos, são responsáveis pelas grandes variações observadas na extensão e na qualidade da integração da tecnologia educacional. Essas três bases de conhecimento (conteúdo, pedagogia e tecnologia) formam o núcleo da estrutura de tecnologia, pedagogia e conhecimento de conteúdo conhecido como TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2008).

Para os autores, dessa interação emergem outras formas de conhecimento (KOEHLER; MISHRA, 2008). Assim, a preparação do professor para a integração da tecnologia à prática pedagógica deve envolver o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico.

O conhecimento pedagógico de conteúdo relaciona-se com a capacidade do professor de interpretar o assunto e encontrar várias maneiras de representá-lo e adaptá-lo, personalizando os materiais de instrução para concepções alternativas e conhecimento prévio dos alunos. O conhecimento tecnológico de conteúdo é a compreensão da maneira como a tecnologia e o conteúdo influenciam um ao outro.

Os professores precisam entender quais tecnologias são mais adequadas para abordar o conteúdo e as práticas dos temas trabalhados nas aulas. Por fim, o conhecimento tecnológico pedagógico refere-se à compreensão de como o ensino e a aprendizagem podem mudar quando determinadas tecnologias são utilizadas. Isso inclui conhecer as possibilidades e restrições pedagógicas de uma série de ferramentas tecnológicas que apoiam os projetos e estratégias pedagógicas

A partir da compreensão dessas abordagens, assumimos nesta pesquisa que, independentemente do contexto em que se insere ou do termo utilizado, ela faz referência à prática profissional e às novas formas de executar as funções pedagógicas, seja pelo uso dos recursos mais simples, seja pela inserção dos meios digitais ou pela combinação de múltiplas formas de executar a atividade docente; portanto, todos os termos poderão estar representados na pesquisa.

5.2 O USO DAS TECNOLOGIAS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os avanços da tecnologia fizeram com que as oportunidades oferecidas por ela fossem estendidas também para o ambiente educacional. Quando incorporada à atividade docente, ela contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fortalece o engajamento e desenvolve a autonomia dos estudantes, representa novos espaços de aprendizagem, transforma e amplia as possibilidades de ensinar e aprender, facilita as experiências e a inserção em ambientes sociais e profissionais e torna o processo educativo mais eficiente e eficaz.

Para Romanowski *et al.* (2020, p. 87), “as tecnologias inserem-se de modo intenso nas atividades pedagógicas, tanto para sistematização de conhecimentos quanto para mobilizar os estudantes de modo mais efetivo devido às possibilidades de interação, pesquisa e colaboração”. Gaeta e Masetto (2013, p. 81) destacam que elas “desenvolvem a criatividade dos alunos e instigam buscar por iniciativa própria as informações de que precisam para resolver problemas ou explicar fenômenos que fazem parte da sua vida profissional”. Ainda, Sales (2020, p. 109) defende que, por meio dela,

professores e estudantes transformam seus modos de agir e de se comunicar, bem como de produzir conhecimento, estabelecendo conexões diversas com os vários fluxos formativos e com as diversas possibilidades metodológicas de ensinar e de aprender.

Conforme Valente (2018), o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de elas criarem possibilidades de expressão e de comunicação, que, além de contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, servem como espaço de socialização. Para Trindade, Moreira e Ferreira (2020), seu uso implica reconstruir a forma de ensinar e aprender, aliando pedagogias mais expositivas e explicativas a pedagogias mais ativas e colaborativas.

Coll e Monereo (2010) avaliam que a acessibilidade, a usabilidade e a adaptabilidade são propriedades fortemente dependentes das tecnologias da informação e comunicação. Quanto maior forem a acessibilidade e a adaptabilidade, maior será a usabilidade, e vice-versa. Contudo, sua incorporação ainda se depara com vários entraves. De acordo com Lucarelli (2000), um dos principais problemas é a distância que costuma haver entre a programação da inovação e sua incorporação à prática cotidiana dos atores, enquanto Moran (2007) cita a demora das universidades em assumir novos modelos pedagógicos inovadores.

Por sua vez, Koehler e Mishra (2008) afirmam que não existe uma solução tecnológica única que se aplique a todos os professores. As soluções residem na capacidade de um docente de navegar com flexibilidade nos espaços definidos por três elementos, que envolvem conteúdo, pedagogia e tecnologia, e nas complexas interações entre esses elementos em um contexto complexo. Ignorar a complexidade inerente a cada componente do conhecimento ou as complexidades dos relacionamentos entre eles pode levar a soluções simplificadas demais ou ao fracasso. Assim, os professores precisam desenvolver fluência e flexibilidade cognitiva não apenas em cada um desses conhecimentos, mas também na maneira como eles se inter-relacionam, para que possam construir soluções eficazes.

Em relação ao seu uso no Brasil, Blikstein *et al.* (2021) consideram que o país já produz e adota tecnologias e práticas educacionais de primeira linha, mas isso nem sempre se reflete em programas de formação docente. Para que os professores conheçam e usem tecnologias para criar experiências de aprendizagem diferenciadas, são necessárias algumas ações, tais como: (i) rever os currículos da formação docente inicial e continuada para contemplar as tecnologias como recursos e conteúdos intrínsecos à docência; (ii) formar a docência para diferentes papéis, sendo preciso, para tanto, enxergar a profissão como um trabalho intelectual, e não meramente tecnicista; (iii) possibilitar a formação tecnológica ampla e independente

de tecnologias proprietárias e fechadas; (iv) fornecer estruturas de suporte aos docentes e não esperar que eles providenciem e paguem para utilizá-las no trabalho; (v) contratar professores e facilitadores em tecnologia educacional para que os educadores se mantenham focados na aprendizagem.

Contudo, a apropriação dos conhecimentos tecnológicos no meio educativo não é um processo simples. Bacich (2018) avalia que ela se dá mediante um movimento gradativo em etapas, até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor, por isso ela se configura como um processo complexo e demorado. Nesse sentido, Moran (2007) elenca as seguintes etapas para a catalisação da tecnologia na educação:

- a) Os educadores costumam começar a sua utilização para melhorar o desempenho de práticas já existentes, ou seja, para fazer melhor o mesmo.
- b) O avanço da tecnologia possibilita a criação de espaços e atividades dentro da escola que convive com o ambiente tradicional, sendo ela utilizada para produzir mudanças parciais.
- c) A tecnologia é utilizada para mudar a própria escola ou universidade, para flexibilizar a organização curricular ou a forma de gestão do ensino-aprendizagem; justamente nesta fase, ela produz mudanças inovadoras.

Na educação superior, sua incorporação também pode estar relacionada à legislação vigente, que pressiona o setor a atualizar seus métodos de ensino. É o caso da Portaria nº 2.117/2019 (BRASIL, 2019b), que determina o limite de até 40% da carga horária na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais oferecidos pelas IES. Dentre as possibilidades de aplicação na educação, Wunsch e Fernandes Junior (2018) relatam que ela pode ser utilizada nas modalidades presencial, a distância e no modelo híbrido ou semipresencial, tendo como principal base o apoio no planejamento das aulas, no desenvolvimento das atividades e na avaliação, de forma *on* ou *off-line*.

Em relação ao cenário futuro, Pelletier *et al.* (2022) destacam que as tecnologias que terão um impacto significativo na educação superior serão aquelas que apresentam desenvolvimento substancial, como inteligência artificial para ensino e aprendizagem, espaços híbridos de aprendizagem e integração desses espaços. Para os autores, as emergências derivadas do contexto pandêmico apontam a ampliação de oferta de cursos e modelos de ensino remoto e híbrido; para isso, faz-se necessário concentrar esforços no desenvolvimento de infraestrutura para dar

suporte aos novos modelos de pedagogias híbridas e *on-line*, além de investir no desenvolvimento de profissionais e serviços nas áreas de *design* instrucional e formação do corpo docente para o seu uso.

Nesse sentido, as IES devem estar preparadas para treinar e apoiar seus alunos a se envolver ao máximo com esses novos ambientes de aprendizagem, facilitando o acesso à educação para qualquer pessoa em qualquer lugar. Uma vez superados os entraves, os benefícios começam a ser evidenciados. Behrens (2006) salienta que os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento, são iniciados como pesquisadores e investigadores para encontrar soluções para problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas e podem utilizar as tecnologias para auxiliar na organização das informações e provocar a busca pelo conhecimento.

Na medida em que as tecnologias passam a ser usadas como ferramentas de apoio na transmissão de informação e na construção de conhecimento, o professor passa a proporcionar novas experiências e uma variedade de oportunidades de aprendizagem. Entretanto, Almeida (2019) adverte que somente utilizar a tecnologia não assegura que o processo de ensino e aprendizagem vai melhorar. É preciso estar preparado e envolvido no processo para empregar do melhor modo todos os recursos que a tecnologia pode oferecer. Nessa direção, Blikstein *et al.* (2021) avaliam que, para a incorporação da tecnologia aos processos educacionais, é essencial ter profissionais bem preparados, o que requer investir na formação e profissionalização de quem trabalha na área. Além do docente, é necessário que os gestores, pesquisadores e empreendedores compreendam as complexidades da educação.

Assim, torna-se evidente que o uso da tecnologia no ambiente educacional facilita e amplia os espaços educativos, transformando-os em ambientes cooperativos, interativos, autônomos, interdisciplinares e produtores de conhecimento; quando associada ao uso de metodologias ativas, potencializa as possibilidades de o estudante sair da condição de sujeito passivo e ouvinte e ser induzido a se tornar protagonista do próprio aprendizado.

5.3 AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A prática pedagógica exercida pelo professor influencia e é influenciada pelas suas ações, pelas concepções, pelas atividades propostas, pelas intervenções durante as aulas, pelas experiências desenvolvidas ao longo da carreira e pelos relacionamentos com alunos e com a sociedade. Esses elementos constituem a essência da práxis docente.

Na educação superior, as mudanças no perfil dos alunos demandam flexibilidade, agilidade e inovação. Isso muda a forma de ensinar e aprender e requer que o ambiente de aprendizado esteja alinhado com as transformações que acontecem na sociedade. A característica central da educação na atualidade, segundo Paiva *et al.* (2016, p. 146), “é o deslocamento do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico”.

Uma das dimensões fundamentais do ato de educar, na visão de Moran (2007), é ajudar o aluno a encontrar a lógica dentro da enxurrada de informações, sintetizá-las e compreendê-las. Outra dimensão é questionar a compreensão e superá-la, modificá-la e avançar para novas sínteses, outros momentos e formas de compreensão. Para o autor, compreender consiste em organizar, sistematizar, comparar, avaliar e contextualizar o objeto do estudo.

De acordo com Gaeta e Masetto (2013), os alunos que ingressam na educação superior estão em busca de profissionalização, tendo expectativa de adquirir conhecimentos e habilidades que serão utilizados nos seus futuros trabalhos. Nesse sentido, Berbel (2011) afirma que estimular o engajamento mediante novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivenciam, preparando-os para o exercício profissional futuro.

Para tanto, consoante Weber e Behrens (2011), os professores precisam modificar suas antigas práticas, se abrir para novas maneiras de atuação e dominar os novos instrumentos. Cada professor deve achar o seu jeito de ensinar, de utilizar os novos meios em sala, de se comunicar com os alunos, de forma que suas aulas sejam diversificadas e criativas, o que requer o uso de metodologias de aprendizagem

relacionadas à vida real e práticas que realmente farão a diferença na sua atuação profissional.

Para Coll e Monereo (2010), parece inevitável que o professor abandone progressivamente o papel de transmissor de informação, substituindo-o pelo papel de seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões. Isso impacta também em uma redefinição do perfil profissional do docente e do currículo dos cursos. Em complemento, Santos *et al.* (2022, p. 611) avaliam que

as mudanças nas práticas pedagógicas não compreendem um exercício fácil. Os resultados dependem das características e da formação dos professores, dos projetos pedagógicos dos cursos e da abertura da instituição para que cada disciplina tenha suas práticas adaptadas ao seu respectivo conteúdo, ao perfil dos alunos e a realidade de cada localidade.

Riedner e Pischetola (2021) entendem que é notável a necessidade de adoção de uma nova forma de trabalho, que envolva diferentes estratégias de utilização das linguagens midiáticas e tecnológicas, de forma a potencializar a construção das habilidades necessárias para a atuação dos futuros professores.

É importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 459).

Partindo do entendimento de todas as transformações que acontecem na sociedade e que impactam no perfil do estudante e na prática pedagógica, o uso das metodologias ativas na educação superior apresenta-se como possível alternativa, pela qual o aluno é estimulado a buscar novas formas de interagir, desenvolver e assimilar o conhecimento, a partir de um maior envolvimento e investigação do tema estudado.

O termo “metodologia ativa” é utilizado para “caracterizar situações criadas pelo professor com a intenção de que o aprendiz tenha um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem” (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464). Conforme Moran (2018), a ênfase na palavra “ativa” precisa sempre estar

associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Assim, inovar na educação superior consiste em levar os alunos a produzir, questionar e refletir sobre o que está sendo estudado.

Berbel (2011, p. 29) entende que as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Elas pressupõem “criar espaços de colaboração e intercâmbios abertos, fluidos e com poucas restrições, que permitam às pessoas darem respostas aos seus problemas através de um apoio sustentado pela comunidade a qual pertencem” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 201).

O processo educativo se torna mais efetivo quando convertido em processos de pesquisa, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento, com a cooperação e o intercâmbio de materiais e ideias entre estudantes, docentes e toda a sociedade.

Os estudantes devem ser incentivados a trocar experiências e informações, resolver questões em conjunto, em um contínuo e promissor processo de questionamento, em que podem ter inícios os processos de reflexão para a mudança e para a aprendizagem significativa (GAETA; MASETTO, 2013, p. 46).

Contudo, Sales (2020) alerta para o fato de que só aplicar metodologias ativas em si não é suficiente. Elas precisam fazer e ter sentido para ser transformadas em atividade formativa. Por isso, Berbel (2011) descreve que são muitas as dificuldades cotidianas, tanto dos alunos quanto dos professores, que podem impedir que os objetivos sejam alcançados. Para que as metodologias ativas produzam os efeitos esperados, é necessário que todos os participantes do processo assimilem e acreditem no seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva para trabalhar conforme a proposta.

A questão fundamental, segundo Valente (2014), é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz, que passa a entender quais ações deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento, ou como criar situações de aprendizagem para estimular a compreensão e a construção de conhecimento. Isso requer do professor *feedbacks*

constantes para que os alunos entendam seus erros e acertos e sigam com os objetivos propostos. “Sem incentivo para continuar tentando e sem visualizar as oportunidades de progresso, a motivação pode desaparecer” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 46).

5.3.1 Estratégias de metodologias ativas na educação superior

São muitas as possibilidades de uso de metodologias ativas na educação superior, podendo ser trabalhadas de forma individual e coletiva com os estudantes, não só para construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, mas também como métodos e técnicas de avaliação do aprendizado.

Paiva *et al.* (2016) destacam quatro pilares norteadores que apontam a necessidade de um novo rumo para as propostas educativas e a necessidade de atualização das metodologias educacionais, quais sejam: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a conviver; (iv) aprender a ser. A operacionalização desses pilares é constituída por diversas alternativas, com benefícios e desafios variados.

As estratégias tradicionalmente utilizadas na educação superior citadas por Valente, Almeida e Geraldini (2017) são: ABP, aprendizagem por meio de jogos, método do caso ou discussão e solução de casos e aprendizagem em equipe. Berbel (2011) destaca também o estudo de caso, pelo qual o aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões, e o processo do incidente, uma variação do estudo de caso, em que o professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes, e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. Moran (2018) acrescenta as aprendizagens por experimentação, por *design* e *maker* como os principais modelos atuais da aprendizagem ativa, personalizada e compartilhada.

O *peer instruction* é outro método bastante utilizado, que envolve o aluno no seu próprio processo de aprendizagem. Ele é descrito por Araujo e Mazur (2013, p. 367) como

um método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes.

Nesse conjunto de elementos considerados metodologias ativas, Berbel (2011) inclui a pesquisa científica, seja ela a título de iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso, pois, por meio dela, os alunos são estimulados a participar como colaboradores em projetos de professores, o que lhes permite sair do senso comum de conhecimentos já elaborados, levando-os a desenvolver habilidades intelectuais de diferentes níveis de complexidade, como a observação, a descrição, a análise, a argumentação, a síntese, além de desempenhos mais técnicos, como elaboração de instrumentos para coleta de informações.

Mais recentemente, com a possibilidade do uso de tecnologias digitais, Masetto (2020) evidenciou o movimento do ensino híbrido envolvendo as aulas invertidas e *design thinking*. Segundo o autor, a sala de aula inovadora ocupou os espaços de *workshops*, seminários, treinamentos de professores, publicações, cursos e palestras a distância etc. Por sua vez, Paiva *et al.* (2016) comentam que outros procedimentos também criam condições para que os alunos sejam mais ativos e engajados nos processos de ensino e aprendizagem, como seminários, trabalho em pequenos grupos, relato crítico de experiência, socialização, mesas-redondas, plenárias, exposições dialogadas, debates temáticos, oficinas, leitura comentada, apresentação de filmes, interpretações musicais, dramatizações, dinâmicas lúdico-pedagógicas, portfólio, avaliação oral, entre outros.

Moran (2018) destaca que as metodologias ativas podem ser melhor conduzidas quando associadas à tecnologia. Esta é estratégica para a inovação pedagógica, tendo em vista que as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos, monitoram cada etapa do processo e tornam visíveis os avanços e as dificuldades. A questão principal envolve a adequação e a preparação dos agentes envolvidos para a sua efetivação. Restrições financeiras, formação dos professores, equipe técnica para auxiliar o processo de implantação e os custos financeiros podem representar obstáculos que dificultam a sua utilização.

Posto isso, as metodologias ativas associadas à tecnologia produzem efeitos positivos tanto para os alunos quanto para os professores. Para o discente, possibilitam desenvolver o senso crítico e competências socioemocionais para a compreensão e a solução de problemas reais. Para o docente, oportunizam uma maior autonomia, flexibilidade, criatividade e inovação na condução das aulas, o que

torna a aula mais atrativa e aumenta o engajamento dos alunos. Esse conjunto de benefícios resulta na melhoria da qualidade de ensino.

6 AS LACUNAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS CURSOS DAS ÁREAS DE AVALIAÇÃO 27 E 28: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Verificamos, ao longo deste estudo, que a prática pedagógica se constrói a partir de um conjunto de elementos e saberes que o docente desenvolve ao longo da sua vida profissional, não só pela formação, mas também pela convivência e experiências vividas durante a carreira. Como acontece em qualquer profissão, com o passar do tempo e dependendo do lugar onde ela ocorre, as competências e habilidades necessárias para o exercício profissional vão se alterando, o que requer dos profissionais constante atualização na sua forma de agir, atuar, se relacionar e atender a necessidades formativas dos estudantes.

Nesse ambiente em constante transformação, este capítulo tem como objetivo compreender, à luz das perspectivas dos estudantes, quais lacunas profissionais se evidenciam na prática docente a partir dos pressupostos pedagógicos e tecnológicos e, alicerçado nos resultados, posteriormente apresentar estratégias educacionais ancoradas pelas tecnologias e metodologias ativas, buscando auxiliar os docentes a superá-las com resiliência.

O estudo se limita aos cursos das áreas de avaliação 27 e 28 da Capes. Cabe ressaltar que o instrumento analisado foi amparado pela avaliação do corpo docente realizada pelos estudantes na pesquisa da CPA de uma IES localizada na Região Metropolitana de Curitiba, no período de 2019 a 2022. Os dados investigados foram extraídos de questões abertas, nas quais os estudantes apontaram as fragilidades relacionadas às práticas profissionais nos períodos analisados. Nesse sentido, foram selecionados somente os relatos que faziam referência às lacunas docentes, tomando como base os pressupostos pedagógicos e tecnológicos, excluindo os não pertinentes ao objeto da pesquisa. O percurso e os encaminhamentos metodológicos estão detalhados no capítulo 3.

Sabe-se que, apesar de a avaliação estar presente em todas as circunstâncias da vida humana, ela não é tarefa fácil, tanto para o avaliador quanto para o avaliado. Segundo Both (2011), isso ocorre pelo fato de colocar frente a frente seres humanos que possuem virtudes e defeitos. Por isso, existe uma resistência natural à ação avaliativa quando o avaliador, com seus defeitos, mede o desempenho de outro indivíduo que também possui suas fragilidades. No entanto, para o bem da humanidade, a ação avaliativa não pode deixar de existir e cumprir a sua função.

Villas Boas (2000) afirma que a avaliação do trabalho pedagógico dos docentes pelos discentes permite a construção de uma prática educativa de corresponsabilidade dos dois atores principais: alunos e professores. Para Gatti (2000), esses processos ajudam a processar mudanças ou a reforçar caminhos e rotinas, a cessar ações etc.

Os processos de avaliação devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de punição, de humilhação, de depreciação, mas, sim, como meios de alavancar ações e pessoas, corrigir problemas e solucionar impasses. Por isso, a necessidade de tratar as questões de avaliação com seriedade e transparência, com bom senso e ponderação e, com competência, donde a importância, para diferentes profissionais, da aquisição de conhecimentos mais aprofundados nessa área (GATTI, 2000, p. 94).

Luckesi (2000) reforça que avaliar não deve ser assumido como um ato impositivo, mas, sim, um ato dialógico, amoroso e construtivo que pode auxiliar na construção de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que contribua para o diagnóstico, a qualificação e a orientação de novas possibilidades.

Nesse sentido, a pesquisa apropriou-se da avaliação do trabalho docente, buscando construir um caminho colaborativo, ético, dialógico e de corresponsabilidade para que, à luz dos resultados obtidos, os estudantes possam contribuir com a reflexão dos professores sobre o seu modo de agir, ensinar e atuar e para que estes possam encontrar alternativas e possibilidades para superar com resiliência as lacunas identificadas.

6.1 A AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELOS DISCENTES

A Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), que trata das avaliações das IES, estabelece a importância da participação de toda a comunidade acadêmica nas avaliações institucionais. Nesse sentido, os aspectos colaborativos dos discentes avaliando os docentes “são fundamentais para a tomada de decisões e resoluções de problemas. Isto implica uma abrangência da colaboração para todas as etapas dos programas implementados nas instituições” (MATUICHUK; SILVA, 2013, p. 132).

Para Alarcão e Tavares (1999), a temática da avaliação do desempenho dos docentes trouxe a reponsabilidade da autoavaliação para dentro dos espaços

educativos, de tal modo que as universidades começaram a se organizar como espaços reflexivos e como organizações que pensam não só em si próprias, mas também na sua missão social e na sua organização, e se confrontam com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Quando tratamos de avaliações relacionadas a pessoas e suas vidas profissionais e pessoais, Gatti (2000) alerta sobre os cuidados que precisam ser tomados, considerando que elas envolvem questões de ética e de conhecimento científico e técnico. “Não pode ser um processo impensado, feito com ligeireza. É preciso refletir sobre os impactos desse processo que tem consequências pessoais, sociais, institucionais” (GATTI, 2000, p. 94). Por esse motivo, Luckesi (2000) relata que o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: o diagnóstico e a decisão do que se faz com ele. Não é possível avaliar uma pessoa ou uma ação caso ela seja recusada ou excluída; portanto, pelo fato de estar a serviço da obtenção de um melhor resultado possível, avaliar implica, antes de mais nada, a disposição de acolher.

A avaliação do professor pelo aluno, segundo Loureiro *et al.* (2006, p. 122), “permite conhecer, sob a óptica destes, os atributos do bom professor”. No seu processo de autoconhecimento, é importante que o professor questione, reflita e investigue sua atuação e prática de ensino. “Isso pode ser uma excelente ferramenta para a revisão e reflexão individual e coletiva das ações pedagógicas e para o engajamento do professor em projetos interdisciplinares, comunitários e institucionais” (GAETA; MASSETO, 2013, p. 108).

Segundo Marinho e Marinho (2018, p. 250),

o professor que contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento de competência em seus alunos, bem como para a formação de profissionais capacitados para ingresso no mercado de trabalho é aquele que, em contato com demandas educacionais, reflete acerca de sua prática e compartilha seu discurso com o grupo se preocupando com a formação continuada.

Alarcão e Tavares (1999) defendem que a profissão de professor é uma atividade eminentemente comunicativa, de natureza psicossocial e, para se autoconhecer e tomar decisões sobre a sua prática, os docentes necessitam conhecer a visão do outro lado, isto é, dos alunos e da própria sociedade, ainda que ela nem sempre seja favorável ou corresponda à realidade e seja, por vezes, até injusta e cruel.

Precisamos levar em conta o fato de que interagimos com pessoas, às quais devemos respeito. Se queremos contribuir para a formação de cidadãos capazes de viver em uma sociedade democrática, nosso trabalho deve ter como princípios os da ética, da moral e da justiça. Isso implica em estabelecer objetivos pedagógicos condizentes com as finalidades sociais que almejamos alcançar e organizar o trabalho de forma a atender a esses objetivos (VILLAS BOAS, 2000, p. 150).

Partindo dessas argumentações, entendemos que, na medida em que o processo avaliativo oportuniza a participação de docentes e discentes, ele facilita a construção de uma visão realista do que acontece no espaço universitário e oferece elementos de reflexão para todos os agentes envolvidos nesse processo. Para que os esforços inerentes a esse processo produzam os efeitos esperados, tanto o avaliador quanto o avaliado devem assumir uma postura resiliente para aceitar e refletir sobre os resultados de suas ações na vida uns dos outros. Nesse sentido, buscamos, mediante a apresentação dos dados, provocar essa reflexão e oportunizar estratégias viáveis para suprir essas lacunas.

6.2 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

As análises a seguir evidenciam a percepção dos estudantes em relação às práticas profissionais no que diz respeito às lacunas pedagógicas e tecnológicas dos docentes no contexto analisado e estão apresentadas por ordem cronológica, compreendendo o primeiro semestre letivo dos anos de 2019 a 2022.

Respeitando os relatos que trataram especificamente das fragilidades na condução das atividades docentes, a avaliação crítica dos resultados relativos às lacunas pedagógicas partiu do seguinte entendimento:

- a) A prática pedagógica é constituída pelo “conjunto de meios pelos quais as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor” (VEIGA, 1989, p. 17).
- b) A prática pedagógica é uma prática intencional de ensino e aprendizagem que não se reduz à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Ela é “articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES, 1999, p. 159).

- c) A pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2004, p. 29-30).

Dessa forma, o levantamento das lacunas referentes às aptidões na dimensão pedagógica se deu tomando como base as seguintes variáveis de inferência identificadas no instrumento de pesquisa:

- a) didática;
- b) relação entre teoria e prática;
- c) métodos de ensino;
- d) avaliação da aprendizagem;
- e) organização e planejamento das aulas;
- f) relacionamento e respeito com os estudantes;
- g) domínio do conteúdo.

Para a avaliação crítica dos relatos relacionados às lacunas tecnológicas, o entendimento foi norteado pela classificação de tecnologia educacional e pelas possibilidades do seu uso, conforme Blikstein *et al.* (2021):

- a) Uso de tecnologias de infraestrutura: *software* e *hardware* não diretamente relacionados ao conteúdo ou desenho pedagógico. Exemplos: computadores, celulares, acesso à internet, pacotes de aplicativos e *software* de gestão educacional.
- b) Uso de tecnologias de ensino: ferramentas diretamente ligadas ao conteúdo ou a avaliações, sobretudo em disciplinas regulares. Exemplos: videoaulas, sistemas de testes, cursos *on-line*, aplicativos de celular e jogos educacionais.
- c) Uso de tecnologias de criação e experimentação: materiais e tecnologias com os quais alunos constroem objetos físicos e virtuais e fazem experimentos. Exemplos: *kits* de robótica e computação física, impressoras 3D, ferramentas de programação, laboratórios virtuais, sensores de ciência, ferramentas de criação de vídeo, música, áudio, arte interativa, materiais e ferramentas para criação de produtos criativos, dentre outros.

O levantamento das informações sobre a dimensão tecnológica se deu tomando como base as seguintes variáveis de inferência identificadas no instrumento de pesquisa:

- a) Não sabe ou não utiliza tecnologias, entendendo-as qualquer um dos três itens anteriores.
- b) Material de apoio, entendendo-o como ferramenta de apoio que possibilita complementar o aprendizado sobre o conteúdo que está sendo ensinado.

Os resultados sintetizam as opiniões e ideias dos estudantes e são apresentados em formato de tabela. Para dar maiores esclarecimentos e compreensão da realidade, após a revisão sistemática dos documentos, os resultados são amparados por relatos diretos aleatórios que caracterizam e exemplificam os dizeres dos estudantes.

6.2.1 Análise dos resultados do ano de 2019

A Tabela 1 evidencia os resultados do ano de 2019, em que foram estratificadas 656 inferências, das quais 81,1% apontaram as lacunas pedagógicas e 18,9%, as lacunas tecnológicas.

Tabela 1 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2019

Variáveis de inferência	ADM		CCONT		CECO		NINT		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pressupostos pedagógicos										
Didática	65	19,9	20	15,6	15	16,5	23	20,9	122	18,6
Relação entre teoria e prática	58	17,7	19	14,8	14	15,4	16	14,5	108	16,5
Métodos de ensino	55	16,8	13	10,2	12	13,2	17	15,5	97	14,8
Avaliação da aprendizagem	22	6,7	18	14,1	13	14,3	10	9,1	63	9,6
Organização e planejamento da aula	27	8,3	9	7,0	6	6,6	15	13,6	57	8,7
Relacionamento e respeito	25	7,6	17	13,3	11	12,1	2	1,8	55	8,4
Domínio do conteúdo	16	4,9	5	3,9	5	5,5	4	3,6	30	4,6
Total: pedagogia	268	82,0	101	78,9	76	83,5	87	79,1	532	81,1
Pressupostos tecnológicos										
Não sabe ou não utiliza tecnologias	42	12,8	19	14,8	11	12,1	16	14,5	88	13,4
Material de apoio	17	5,2	8	6,3	4	4,4	7	6,4	36	5,5
Total: tecnologia	59	18,0	27	21,1	15	16,5	23	20,9	124	18,9
Total de inferências	327	100	128	100%	91	100	110	100	656	100

Fonte: A autora (2023).

6.2.1.1 Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2019

Por ordem de relevância, no ano de 2019 destacaram-se as seguintes lacunas pedagógicas à luz da percepção dos estudantes:

- a) didática, com 18,6% do total das inferências;
- b) relação entre teoria e prática, com 16,5%;
- c) métodos de ensino, com 14,8%;
- d) avaliação da aprendizagem, com 9,6%;
- e) organização e planejamento das aulas, com 8,7%;
- f) relacionamento e respeito com os estudantes, com 8,4%;
- g) domínio do conhecimento de conteúdo, com 4,6%.

No geral, neste ano, a **didática** recebeu o maior número de inferências, representando 18,6% do total de relatos identificados, e, em todos os cursos, foi o elemento com maior representatividade. Os estudantes referiram-se principalmente à falta clareza nas explicações ou dificuldades de comunicação por parte do docente, como, por exemplo, “*fala muito baixo*”, “*fala muito depressa*” ou “*tem dificuldade para transmitir o conteúdo*”. Acerca do conhecimento proposto,

utiliza 90% do tempo da aula para ditar textos cheios de palavras difíceis e particularidades não inerentes à disciplina. Tem total domínio do conteúdo, mas não sabe como transmitir isso para os alunos, o que é uma pena pois sabemos é um professor com muita experiência profissional, mas não consegue trazer esse conhecimento para a sala de aula (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

O segundo elemento, com 16,5% das inferências, referiu-se à capacidade de fazer com que os estudantes entendam a relação que existe entre **teoria e prática**. Nesse caso, também foram identificados relatos em todos os cursos; em várias situações, a percepção dos estudantes apontou que “*as aulas são muito teóricas*” e que os docentes deveriam utilizar mais atividades e/ou exercícios práticos para amparar a teoria.

Pontos importantes que impactam no nosso crescimento pessoal e profissional não são abordados nas aulas. Às vezes a explicação não fica muito clara e é difícil entender a matéria somente com a apresentação da teoria. O professor deveria trazer mais exercícios práticos para entendermos onde e como o conteúdo será aplicado quando estivermos exercendo a profissão ou tomando decisões na vida real (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO).

Sobre o **método de ensino**, com 14,8% das inferências, a predominância foi de que as aulas “*são monótonas*” e “*sem motivação*”. Os relatos apontaram o uso excessivo de seminários, *slides* e lousa, como relatado por um estudante de Administração: “*Só utiliza slides nas aulas. Fala sempre de uma maneira confusa e não tem paciência para explicar e fazer com que os alunos entendam o que ela está tentando ensinar*”. Um aluno de Ciências Econômicas sugeriu que “*as aulas poderiam ser mais proveitosas se os alunos não tivessem que copiar a matéria da lousa e prestar atenção na explicação ao mesmo tempo*”.

No semestre tivemos poucas aulas para desenvolvimento de ideias e atividades aplicadas. Os alunos pesquisam, preparam o material e apresentam na aula em formato de seminários. Praticamente só os alunos explicam para os poucos que permanecem na sala, com pouca intervenção do professor (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Com 9,6% das inferências, os resultados mostraram também que os métodos e modelos de **avaliação da aprendizagem** apresentaram lacunas, sobretudo, na elaboração das questões e no dimensionamento do tempo para realizá-las. Nesse aspecto, os alunos pontuaram dificuldades de entender o que está sendo solicitado nas questões avaliativas e que estas são muito extensas, considerando o tempo disponibilizado para a realização, como citado por um estudante de Negócios Internacionais: “*O professor apresentou a atividade avaliativa no final da aula com pouco tempo para conclusão. No fim, poucos conseguiram finalizar e foram prejudicados na nota*”.

Outros posicionamentos expressaram a cobrança de “*conteúdos não trabalhados nas aulas*”, que o docente não faz correção das avaliações e que, mesmo com as datas de devolutivas das provas estipuladas no calendário acadêmico, elas ocorrem fora de prazo. O relato a seguir retrata essa condição:

Quando fomos questionar sobre questões da avaliação, onde foi cobrado conteúdo não apresentado nas aulas, ela simplesmente ignorou os argumentos dos alunos e sequer fez a correção para entendermos o que estava sendo solicitado e o que erramos. No fim, acabamos ficando sem saber o conteúdo e sendo penalizado na nota (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

Sobre a **organização e o planejamento das aulas**, com 8,7% das inferências, os alunos perceberam a dificuldade no cumprimento do cronograma da disciplina, o que, na visão deles, pode comprometer o processo formativo. “*Se está no cronograma*

é porque é importante para a nossa formação profissional. Entendo que isso pode fazer falta no futuro” (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO). “É preciso reorganizar o tempo da aula, distribuindo melhor a parte expositiva e o tempo para realizarmos atividades práticas. Se perde com facilidade na organização desses critérios” (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

O item **relacionamento e respeito** recebeu 8,4% das inferências e revelou pontos de reflexão sobre diversos aspectos. Vários relatos mostraram o não cumprimento do horário das aulas, seja por atraso no início, seja por término antes ou depois do horário, o que é considerado pelos alunos falta de respeito, como evidenciado no relato a seguir:

Chegamos na aula e ficamos esperando o professor. Já aconteceu ficarmos esperando mais de meia hora. Depois ele quer compensar além do horário e não respeita o fato de muitos alunos morarem distante e precisarem de transporte público para voltar para casa. No meu caso, já tive de esperar mais de uma hora para pegar o transporte seguinte (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Outra questão dizia respeito à postura do docente em sala de aula. Uma estudante de Negócios Internacionais relatou que o professor *“deixa os alunos sem jeito ao dar feedbacks posicionando de forma ríspida e constrangendo quem está perguntando”*. Um aluno de Ciências Econômicas também revelou que o docente *“demonstra posturas políticas, éticas e morais não pertinentes ao tema da aula e que são extremamente desagradáveis. Expõe a opinião e não aceita que alguém discorde ou questione o seu ponto de vista”*.

Apesar de o **conhecimento de conteúdo** se apresentar como o item de menor relevância, com somente 4,6% das inferências, as análises não retrataram a falta de conhecimento propriamente dito, mas, sim, a desatualização profissional, como descreveu um estudante do curso de Ciências Econômicas: *“O professor, apesar de muito experiente no mercado de trabalho, só conta histórias e exemplos antigos, com poucas explicações sobre situações atuais”*. Um aluno de Ciências Contábeis mencionou que o professor *“utiliza como referência empresas que não existem mais. Nós vamos entrar no mercado de trabalho vivendo realidades diferentes. Entendo que é importante conhecer a evolução histórica da gestão, mas precisamos saber como as coisas acontecem hoje”*.

6.2.1.2 Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2019

No ano de 2019, as **lacunas tecnológicas** representaram 18,9% do total de inferências, sendo que, considerando as variáveis selecionadas, em 13,4% delas os alunos apontaram o fato de os docentes não saberem ou não utilizarem as tecnologias disponíveis e em 5,5%, que o material de apoio era fraco ou mal elaborado. Um estudante de Administração relatou que o docente

utiliza exclusivamente quadro e giz, em uma matéria que cabe muito bem o uso de softwares e outras ferramentas que já utilizamos no laboratório em outras disciplinas e sabemos que está disponível para uso. A aprendizagem prática traria muito mais proveito para essa disciplina.

À luz da percepção dos estudantes, as análises revelaram que o uso de outras ferramentas de apoio amplia as possibilidades de aprendizagem, como apontou um estudante de Ciências Contábeis: *“Quando eu recorri a outros meios como vídeos e exercícios disponíveis na internet, eu assimilei o mesmo conteúdo com muito mais facilidade do que com o professor em sala de aula”*.

Sobre o material de apoio, os relatos apontaram que *“o material disponibilizado é fraco e não permite o aprofundamento do conteúdo das aulas”* (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO) ou que o docente *“pega material antigo que está disponível na internet”* (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

6.2.2 Análise dos resultados do ano de 2020

A Tabela 2 sintetiza as 763 inferências relacionadas às lacunas pedagógicas e tecnológicas identificadas no ano de 2020. No período, cabe ressaltar que, embora as questões referentes às transformações que a pandemia da Covid-19 impôs ao ambiente escolar não sejam foco do estudo, o primeiro semestre foi marcado pelo início das restrições sanitárias e do isolamento social, exatamente no mês de março, quando começou o semestre letivo na IES pesquisada.

As aulas presenciais passaram a ser conduzidas por meios digitais, conforme determinação da Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020b), o que pode ter impactado também nos resultados da pesquisa. Contudo, as percepções dos estudantes foram sintetizadas utilizando os mesmos critérios estabelecidos para o ano anterior. Nesse sentido, percebemos que as inferências relacionadas ao conhecimento tecnológico

ganharam maior relevância, em detrimento do conhecimento pedagógico. O percentual de inferências relativas às lacunas tecnológicas passou de 18,9% em 2019 para 23,6% em 2020; em contrapartida, o percentual de lacunas pedagógicas reduziu de 81,1% para 76,4%. Diferentemente do ano de 2019, o item **não sabe ou não utiliza os recursos tecnológicos nas aulas**, que em 2019 havia representado 13,4% das inferências, passou para 19,8% em 2020.

Tabela 2 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2020

Variáveis de inferência	ADM		CCONT		CECO		NINT		Total	
	Freq.	%								
Pressupostos pedagógicos										
Didática	63	16,7	15	13,0	18	14,4	26	17,8	122	16,0
Relação entre teoria e prática	61	16,2	13	11,3	21	16,8	12	8,2	107	14,0
Métodos de ensino	52	13,8	11	9,6	13	10,4	25	17,1	101	13,2
Avaliação da aprendizagem	52	13,8	18	15,7	14	11,2	12	8,2	96	12,6
Relacionamento e respeito	36	9,5	16	13,9	14	11,2	14	9,6	80	10,5
Organização e planejamento da aula	19	5,0	6	5,2	9	7,2	7	4,8	41	5,4
Domínio do conteúdo	14	3,7	5	4,3	5	4,0	12	8,2	36	4,7
Total: pedagogia	297	78,8	84	73,0	94	75,2	108	74,0	583	76,4
Pressupostos tecnológicos										
Não sabe ou não utiliza tecnologias	68	18,0	25	21,7	27	21,6	31	21,2	151	19,8
Material de apoio	12	3,2	6	5,2	4	3,2	7	4,8	29	3,8
Total: tecnologia	80	21,2	31	27,0	31	24,8	38	26,0	180	23,6
Total de inferências	377	100	115	100	125	100	146	100	763	100

Fonte: A autora (2023).

6.2.2.1 Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2020

As lacunas pedagógicas, por relevância no número de inferências, estão apresentadas a seguir:

- a) didática, com 16,6% das inferências;
- b) relação entre teoria e prática, com 13,5%;
- c) método de ensino, com 13,2%;
- d) avaliação da aprendizagem, com 13,2%;
- e) relacionamento e respeito com os estudantes, com 10,5%;
- f) organização e planejamento das aulas, com 5,4%;
- g) domínio do conteúdo, com 4,7%.

Dentre os elementos relacionados às práticas pedagógicas, no ano de 2020, assim como em 2019, a **didática** apresentou a maior representatividade em todos os cursos e, na avaliação geral, recebeu 16,6% do total de inferências. Dentre as observações que apontaram essa condição, destacou-se, do ponto de vista dos estudantes, a “*falta de clareza*” na comunicação, como argumentou um estudante de Ciências Contábeis: o docente “*tem dificuldade em apresentar suas ideias e sobretudo de fazer com que a gente entenda o que está sendo explicado*”. Um aluno de Administração avaliou que a forma de se expressar do professor “*é confusa, fazendo com o conteúdo pareça mais complexo do que realmente é*”.

Por outro lado, diferentemente do ano anterior, o estudo revelou um novo elemento, que foi a “*dificuldade de interação*” com os estudantes no contexto de ensino remoto. Embora esteja ligada ao uso da tecnologia, os estudantes trouxeram essa condição fazendo referência à didática, como mostra o exemplo a seguir:

Diferentemente das aulas presenciais, a professora não tem didática e não consegue interagir com os alunos. Basicamente só lê os slides que elabora, material este que era muito semelhante ao que está disponível no repositório de conteúdo no ambiente virtual. Logo, assistir ou não a aula não faz a menor diferença para o aprendizado. Basta ler esse material (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

À luz da percepção dos estudantes, com 13,5% das inferências, novamente destacou-se a importância de eles compreenderem a **relação entre teoria e prática**. Na maioria dos casos, os relatos apontaram o grande volume de aulas teóricas, em detrimento das aulas práticas. Um estudante de Ciências Econômicas argumentou

que “os conteúdos teóricos poderiam ser explicados resumidamente, deixando mais tempo da aula para as atividades práticas. Gastamos muito tempo focando na teoria sem entender como ela será utilizada”; por sua vez, um de Ciências Contábeis entendeu que “a forma como a matéria é apresentada está desconexa com a realidade do mercado de trabalho. Não vejo aplicabilidade”.

Foi possível constatar também que os estudantes associavam a didática com o **método de ensino** utilizado pelo docente. No que diz respeito a este item, foram identificadas 13,2% das inferências, novamente com relevância das aulas monótonas e sem motivação. Um estudante de Administração sugeriu que “talvez um vídeo interativo fosse mais interessante, pois falta dinamismo na aula”. Outros manifestaram o desejo de que os docentes adotassem métodos de ensino que fizessem sentido para a realidade deles, como apontou um aluno de Administração: “Poderia utilizar mais atividades que possam estimular o trabalho em equipe e a socialização do aprendizado”; outro de Ciências Contábeis propôs a “troca de experiência e colaboração com colegas através de atividades dinâmicas”.

Ainda sobre a relação entre a didática e o método de ensino, verificamos, no curso de Negócios Internacionais, a seguinte narrativa:

Acho a matéria muito importante, porém não consegui me adaptar a didática do professor, pois ele tem um método de ensino que não abre espaço para tirar dúvidas. É uma enxurrada de conteúdos em todas as aulas sem chance de acompanharmos o raciocínio. Os alunos com quem tenho conversado estão bastante deslocados e muitos relatam as mesmas dificuldades em relação ao aprendizado (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Sobre as **avaliações da aprendizagem**, com 13,2% das inferências, novamente resumiram-se às dificuldades em relação aos métodos avaliativos, à elaboração das questões e ao não cumprimento dos prazos definidos no calendário institucional. Um aluno de Negócios Internacionais justificou que o docente “por várias vezes exigiu trabalhos que a turma considerou demasiadamente complexo para a explicação dada sobre o assunto, além de extenso demais para o prazo de desenvolvimento”. Outro discente de Ciências Econômicas considerou que “as questões da avaliação são muito complexas e de difícil entendimento o que dificulta a compreensão sobre o que está sendo requerido pelo professor”.

As notas do primeiro bimestre foram lançadas com considerável atraso e até uma apresentação que era para fazermos como composição da nota do

bimestre foi inicialmente adiada e depois cancelada. Quem já havia organizado a apresentação e se preparado para a avaliação inicialmente proposta não foi beneficiado em nada (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Com 10,5% dos apontamentos, no item **relacionamento e respeito** com os estudantes, os educandos apontaram “*falas sexistas, preconceituosas e comentários desnecessários sobre política e etnias*” (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO) ou que o docente “*faz alguns comentários e brincadeiras totalmente desnecessárias e que por mais que não fosse a intenção, tiram o foco das aulas e gera constrangimento aos alunos que divergem do seu posicionamento*” (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Assume narrativas e deixa se levar pelo seu posicionamento político. Aponta como erradas coisas relativas de caráter absolutamente pessoal embora esse não seja o foco da disciplina. Palpita sobre temas que não tem o domínio técnico, científico e sem senso crítico para isso. Sua formação salienta seu desconhecimento nas ciências sociais aplicadas. Por isso deveria se ater a discutir temas relacionados à disciplina e não assumir seu posicionamento desconexo com o que se espera da disciplina (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

O item **organização e planejamento das aulas** recebeu 5,4% dos apontamentos; assim como em 2019, os relatos indicaram o não cumprimento do cronograma da disciplina, o não cumprimento do horário das aulas e a organização do conteúdo a ser ministrado. As justificativas trouxeram que o docente “*se perde com frequência na apresentação dos conteúdos, não conseguindo terminar o raciocínio dentro do horário da aula. Muitas vezes tem que ser retomado na semana seguinte, ou em algumas situações, o assunto fica inacabado*” (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO) e que “*não prepara as aulas e tem por costume pegar material e conteúdo pronto que encontra na internet*” (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Sobre o **conhecimento de conteúdo**, com 4,7% dos apontamentos, novamente o destaque foi a desatualização, indicando um novo elemento, referente à sobreposição de conteúdos em disciplinas diferentes, como apontou o relato seguinte:

O conteúdo, os trabalhos, e os exercícios são idênticos ao da outra disciplina que este mesmo professor trabalhou no semestre passado. Eu conversei com um profissional que já está formado há cerca de 10 anos e ele disse que os trabalhos que ele teve na disciplina no passado são idênticos ao que eu estou fazendo hoje. Ou seja, o que era para ser um curso atualizado, inovador e supertecnológico, está utilizando métodos e plano de ensino de 10 anos

atrás. Isso desmotiva os alunos (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

6.2.2.2 Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2020

Nas questões relacionadas às lacunas tecnológicas, como já mencionado, houve aumento dos apontamentos, especificamente no item que sugere que o docente **não sabe ou não utiliza os recursos tecnológicos**, que passou de 13,4% das inferências para 19,8%, o que pode ser justificado pela transição das aulas presenciais para *on-line* e pela habilidade dos docentes em relação a essa transição, considerando que na IES analisada as aulas ocorriam predominantemente no modelo presencial.

Os relatos apontaram dificuldades do docente em utilizar ferramentas das tecnologias da informação e comunicação e que, em várias situações, os alunos precisaram auxiliá-lo a operá-las, conforme mostra o relato seguinte:

As aulas digitais exigem uma dinâmica diferente que poucos professores conseguem ter. Na maioria das vezes, o professor só consegue acessar os recursos com a ajuda dos alunos, por isso, é difícil aprender nesse formato. Perdemos muito tempo tendo que esperar ele conseguir se adequar para iniciarmos realmente as aulas (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Outras situações sugeriram que *“o professor conhece muito menos que os alunos as ferramentas que nos foi fornecida. Assim, as aulas acabam não sendo produtivas pois ele não consegue ser eficiente no uso dos recursos”* (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO).

Aqui, a questão da interação entre aluno e professor nas aulas remotas também foi apontada como uma lacuna tecnológica: *“As aulas online têm sido praticamente o professor falando em frente da câmera, com pouca interação com os alunos”* (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS). *“Muitos não tinham experiência e tiveram dificuldade com as ferramentas digitais. Ficou claro que não houve a mesma interação com a turma e não apresentou o conteúdo com o mesmo potencial que fazia presencialmente”* (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

Alguns professores, por nunca terem usado o formato digital nas aulas, estão com grande dificuldade de conseguir apresentar a matéria, entendemos que nem para todos é fácil se adaptar ao uso, mas nós como alunos estamos ficando com parte da matéria em falta, que dificilmente será recuperada. E por se tratar de algo que tecnicamente o nosso futuro irá depender, acabamos saindo prejudicados (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO).

Ainda em relação às lacunas tecnológicas, outros relatos revelaram problemas referentes à acessibilidade, conectividade e infraestrutura de tecnologias da comunicação e informação de alunos e professores:

A conexão do professor cai o tempo todo e quando cai, ficamos um bom tempo esperando até que ele retorne para a aula. Com isso perdemos não só o nosso tempo de aula como também o raciocínio (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

A minha conexão não comporta a aula on line. Falha bastante e com isso a minha participação na aula é prejudicada (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

O meu computador não tem capacidade de acesso ao programa utilizado pela faculdade. Só fica carregando e não entra, ou então a conexão cai. Dessa forma eu não consigo acessar as aulas e tirar as dúvidas (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO).

Na minha casa a conexão é muito fraca. Além disso, só temos um computador para ser utilizado por mim, meu irmão, meu pai e minha mãe e todos estavam em casa. Assistir aula pelo celular ficou inviável para mim, pois meu plano é pré-pago e eu não tinha dinheiro para abastecer. Eu só conseguia estudar porque pegava o conteúdo com os meus colegas de turma (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

O material de apoio foi considerado fraco, mal elaborado ou incompleto por 3,8% dos apontamentos, como relatou um estudante de Administração: *“Eu precisei buscar outros meios de estudos, como aulas no YouTube que estava mais completo do que o disponibilizado na disciplina”*. Um aluno de Ciências Contábeis entendeu que *“o material disponível não serve de apoio pois está incompleto e superficial”*.

Ainda que a IES ofereça a biblioteca virtual, especificamente em uma turma do curso de Ciências Econômicas, os alunos apresentaram a seguinte situação:

O professor recomendou o uso de um livro físico que nem todos conseguiram acesso porque não conseguimos ir na biblioteca retirar. Mesmo quem se dispôs a comprar, além de muito caro, não chegou a tempo tendo em vista que a distribuição estava comprometida por causa da pandemia (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

6.2.3 Análise dos resultados do ano de 2021

No primeiro semestre de 2021, foram identificadas 614 inferências relacionadas às variáveis de estudo selecionadas. Novamente, a título de esclarecimento,

ressaltamos que, devido à pandemia, as aulas ocorreram no formato híbrido, ou seja, um formato diferente dos anos de 2019 e 2020, o que caracterizou uma nova forma de trabalho e relacionamento entre alunos e professores, impactando também a prática pedagógica.

Os resultados mostraram que os percentuais de inferências relacionadas às práticas pedagógicas e tecnológicas permaneceram muito próximos dos números verificados no ano de 2020, sendo que, das 614 identificadas, 77,4% diziam respeito às práticas pedagógicas e 22,6%, às tecnológicas, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2021

Variáveis de inferência	ADM		CCONT		CECO		NINT		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pressupostos pedagógicos										
Didática	54	19,1	13	12,1	11	15,3	19	12,5	97	15,8
Avaliação da aprendizagem	34	12,0	8	7,5	8	11,1	36	23,7	86	14,0
Métodos de ensino	40	14,1	16	15,0	7	9,7	15	9,9	78	12,7
Relação entre teoria e prática	42	14,8	14	13,1	9	12,5	7	4,6	72	11,7
Organização e planejamento da aula	22	7,8	5	4,7	9	12,5	17	11,2	53	8,6
Relacionamento e respeito	18	6,4	5	4,7	7	9,7	21	13,8	51	8,3
Domínio do conteúdo	15	5,3	10	9,3	6	8,3	7	4,6	38	6,2
Total: pedagogia	225	79,5	71	66,4	57	79,2	122	80,3	475	77,4
Pressupostos tecnológicos										
Não sabe ou não utiliza tecnologias	53	18,7	30	28,0	13	18,1	25	16,4	121	19,7
Material de apoio	5	1,8	6	5,6	2	2,8	5	3,3	18	2,9
Total: tecnologia	58	20,5	36	33,6	15	20,8	30	19,7	139	22,6
Total de inferências	283	100	107	100	72	100	152	100	614	100

Fonte: A autora (2023)

6.2.3.1 Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2021

Os resultados estão apresentados por volume percentual de inferências, como segue:

- a) didática, com 15,8% das inferências;
- b) avaliação da aprendizagem, com 14,0%;
- c) métodos de ensino, com 12,7%;
- d) relação entre teoria e prática, com 11,7%;
- e) organização e planejamento das aulas, com 8,6%;
- f) relacionamento com os estudantes, com 8,3%;
- g) domínio do conteúdo, com 6,2%.

Como verificado nos anos anteriores, a **didática** seguiu sendo o elemento de maior relevância em relação às práticas pedagógicas, com 15,8% das inferências. Novamente, os estudantes avaliaram que as aulas poderiam ser mais dinâmicas, como apontou um estudante do curso de Ciências Econômicas: “*O professor ministra a aula sempre no mesmo tom de voz, é difícil ficar mais de três horas só ouvindo*”. Outro aluno de Negócios Internacionais justificou que “*o docente não explica com clareza, é um pouco confuso para passar o conteúdo. Não conseguimos entender o que ele quer transmitir*”.

A turma não se interessa pela aula pois sua forma de apresentar o conteúdo é muito formal, ou seja, não tem interação com a turma como eu vejo nas aulas de outros professores. Não utiliza outros métodos para apresentar o conteúdo a não ser o uso de slide e aula expositiva o que torna a aula muito cansativa, principalmente no turno da noite quando já trabalhamos o dia todo (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO).

Os apontamentos sobre as **avaliações da aprendizagem** ganharam relevância se comparados com os anos anteriores, com 14% das inferências. Alguns alunos apontaram uma nova questão, referente ao volume de avaliações ou atividades avaliativas no período. Nele, os métodos de avaliação foram flexibilizados por conta da pandemia, ficando a critério dos docentes as escolhas dos métodos e critérios avaliativos. Com isso, os estudantes retrataram dificuldades em suprir as demandas acadêmicas, em função do volume de atividades, como justificou um estudante de Administração:

Acredito que muitos alunos, assim como eu, além das preocupações e responsabilidades acadêmicas, estão passando por um período sensível no âmbito familiar em função da pandemia e, portanto, tendo mais dificuldade para realizar as atividades e avaliações no tempo normal. Além disso, o volume de trabalhos aumentou e houve concentração de atividades avaliativas nesse período, o que sobrecarrega ainda mais (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO).

Assim como aconteceu nos anos anteriores, questões relacionadas à elaboração das avaliações também foram pontuadas. Um estudante de Negócios Internacionais descreveu que o docente “*não passa as instruções para a realização das avaliações e tampouco deixa explícito na questão o que deve ser realizado ou analisado. Com isso, poucos conseguem atender as expectativas esperadas*”.

Sobre o **método de ensino**, 12,7% dos relatos novamente avaliaram que as aulas eram cansativas e monótonas. Um estudante de Negócios Internacionais sugeriu que “*poderiam ser implementados métodos diferentes para maior aproveitamento trazendo algo mais atrativo e diferente de PowerPoint e apresentação de slides*”; outro de Administração ponderou que “*a aula é pouco dinâmica. Nesse formato somente aula expositiva é muito cansativa*”.

Assim como em 2020, no ano de 2021 foi possível verificar, com 11,7% dos apontamentos, que os alunos careciam de compreender a relação entre **teoria e prática**. “*A disciplina foi 100% teórica, não houve projeto prático*” (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS). Deveria “*utilizar mais situações reais, com problemas e dificuldades reais, não apenas os cenários fáceis e fictícios*” (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

Olhando na ementa, eu entendo que a disciplina é muito mais prática do que teórica. Porém acabamos tendo pouca ou nenhuma prática porque o professor só explica teoria e assim seguimos todas as aulas. Além de desgastante, não aproveitamos o tempo a nosso favor. Entendo que a turma é grande e dificulta atividades práticas, mas não faz sentido ficar gastando tempo com algo que não sabemos para o que e onde vamos usar (ALUNO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS).

Em se tratando da **organização e planejamento das aulas**, com 8,6% dos apontamentos, novamente a atenção se voltou para o não cumprimento do cronograma e para o planejamento das atividades propostas nas aulas. Um aluno de Administração relatou:

O professor não planeja as aulas. Inclusive, em uma situação ele postou os slides referente a um assunto que já tínhamos visto três semanas antes. Além disso, às vezes a aula termina muito antes do horário, em outras, muito depois. Por isso seria necessário orientar os professores para a organização das atividades de acordo com a carga horária da disciplina.

Quanto ao **relacionamento e respeito**, com 8,3% dos apontamentos, sob a óptica dos estudantes, novamente apareceram questões relacionadas com a frequência que os docentes se atrasavam para iniciar ou finalizar as aulas. Um aluno de Negócios Internacionais relatou que *“o atraso do professor é um desrespeito com os alunos que chegam no horário”*. Outro estudante de Administração alegou que o docente *“chega com 15 a 25 minutos de atraso na sala. Isso somado à carga horária reduzida da disciplina resulta em algumas explicações apressadas e rasas”*.

Foi possível também identificar relatos de comportamento intimidante por parte do docente. Um aluno de Ciências Contábeis trouxe a seguinte situação: *“Me sinto com medo quando tenho de falar e contribuir com alguma fala na aula pela forma grosseira como ela reage posteriormente. Demonstra comportamento explosivo e impaciente com os alunos”*.

Sobre o **conhecimento de conteúdo**, com 6,2% das interferências, novamente os relatos apontaram a desatualização profissional. Foi o caso do relato de um estudante do curso de Negócios Internacionais, que avaliou que *“o conteúdo apresentado é bastante desatualizado em relação ao atual contexto do mercado”*, e de um de Ciências Econômicas: *“O professor utilizou exemplos de 20 anos atrás. Só que estamos em 2021 e no último ano aconteceu tanta coisa na economia mundial que precisa ser colocado na pauta atual dos nossos estudos”*.

6.2.3.2 Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2021

Sobre as lacunas tecnológicas, na percepção dos estudantes, os docentes não sabiam ou não utilizavam as tecnologias disponíveis, com 19,7% do total das inferências analisadas, enquanto o material de apoio recebeu 2,9% das indicações.

Considerando que o futuro da educação aponta o crescimento de modalidades híbridas de ensino, como aconteceu no semestre em questão, os relatos revelaram algumas dificuldades dos docentes na integração das ferramentas destinadas a esse fim. *“Muitos professores acabam se confundindo com as ferramentas, e não as utilizam de forma apropriada dificultando o nosso aprendizado”* (ALUNO DE

CIÊNCIAS ECONÔMICAS). *“Não raras as vezes, os alunos precisam ensinar o professor como utilizar recursos”* (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

No curso de Administração, um estudante relatou que o docente *“não consegue dar atenção para quem vai presencialmente nas aulas e quem está em casa simultaneamente”* ou então *“dá maior atenção aos alunos que estão nas aulas presenciais e esquece dos que estão participando de forma remota”*, como indicou um educando de Ciências Contábeis e outro de Ciências Econômicas.

Sobre o material de apoio utilizado pelos docentes, as poucas inferências as caracterizaram como fraco ou mal elaborado, não havendo indicações relevantes e diferentes dos anos anteriores.

6.2.4 Análise dos resultados do ano de 2022

Novamente, no primeiro semestre do ano de 2022, as lacunas pedagógicas superaram as tecnológicas. Do total de 697 inferências, 81,6% estavam relacionadas às primeiras, enquanto 18,4%, às segundas. A Tabela 4 traz o número de relatos referentes a cada uma das variáveis de inferência.

Tabela 4 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente no 1º semestre de 2022

Variáveis de inferência	ADM		CCONT		CECO		NINT		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pressupostos pedagógicos										
Didática	50	14,8	17	15,9	12	12,1	25	16,3	104	14,9
Relação entre teoria e prática	55	16,3	16	15,0	14	14,1	19	12,4	104	14,9
Métodos de ensino	48	14,2	12	11,2	16	16,2	22	14,4	98	14,1
Relacionamento e respeito	52	15,4	7	6,5	13	13,1	16	10,5	88	12,6
Avaliação da aprendizagem	33	9,8	11	10,3	13	13,1	21	13,7	78	11,2
Organização e planejamento da aula	28	8,3	9	8,4	8	8,1	16	10,5	61	8,8
Domínio do conteúdo	14	4,1	7	6,5	6	6,1	9	5,9	36	5,2
Total: pedagogia	280	82,8	79	73,8	82	82,8	128	83,7	569	81,6
Pressupostos tecnológicos										
Não sabe ou não utiliza tecnologias	49	15,0	23	18,0	11	12,1	17	15,5	100	15,2
Material de apoio	9	2,7	5	4,7	6	6,1	8	5,2	28	4,0
Total: tecnologia	58	17,2	28	26,2	17	17,2	25	16,3	128	18,4
Total de inferências	338	100	107	100	99	100	153	100	697	100

Fonte: A autora (2023).

6.2.4.1 Lacunas pedagógicas verificadas no ano de 2022

As lacunas pedagógicas, no ano de 2022, estão apresentadas por relevância de inferências, como segue:

- a) didática, com 14,9% das inferências;
- b) relação entre teoria e prática, também com 14,9%;
- c) métodos de ensino, com 14,1%;
- d) relacionamento com os estudantes, com 12,6%;
- e) avaliação da aprendizagem, com 11,2%;
- f) organização e planejamento da aula, com 8,8%;
- g) domínio do conteúdo, com 5,2%.

Essas lacunas apontaram questões similares às dos anos anteriores. Com 14,9% dos apontamentos, novamente a **didática** se destacou, sobretudo na clareza na comunicação. Para exemplificar, um estudante do curso de Administração relatou:

O tom de voz e a forma de se expressar da professora não é clara. Por mais que a gente tenta prestar atenção, não conseguimos compreender por que ela fala pois ela utiliza termos muito complexos para os quais ainda não temos o conhecimento suficiente para compreender.

Outro de Ciências Contábeis afirmou que “o professor tem muita dificuldade em expressar o conhecimento sobre o conteúdo e que fala muito de assuntos aleatórios o que traz pouca clareza para a aula”, enquanto um de Ciências Econômicas descreveu que “o professor é complexo e prolixo nas falas. Pouco se entende do que ele quer ensinar”.

No ano de 2022, novamente os estudantes deram ênfase para a compreensão entre **teoria e prática**, com 14,9% das inferências. Eles avaliaram que os docentes “poderiam utilizar mais exercícios ou casos reais para serem resolvidos em sala. Isso ajudaria na compreensão do conteúdo” (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS). “Da forma como é ensinado ficamos sem saber quando e como aplicar a teoria na prática” (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO).

Sobre os **métodos de ensino**, com 14,1% dos relatos, de forma recorrente os estudantes apontaram o uso excessivo de *slides* e aulas expositivas. Na visão de um aluno de Ciências Contábeis, “é necessário diversificar os recursos utilizados. Só aula expositiva em um curso onde predomina a prática torna a aula pouco atraente”.

Outras considerações mostraram que, na percepção dos estudantes, “em algumas aulas, poderiam ser utilizados métodos mais dinâmicos e menos sérios. O professor tem por hábito falar por mais de três horas seguidas e isso é muito cansativo” (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO). “Tudo bem que a disciplina é de história, mas não é por isso não pode ser apresentado um vídeo, uma reportagem de jornal ou quaisquer outros recursos para exemplificar o que acontecia naquela época. A internet está cheia desses exemplos” (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

Em uma disciplina específica, os educandos de Ciências Econômicas relataram o excesso de convidados e palestrantes: “Quase não temos aula. A professora sempre traz convidados para falar sobre as suas empresas. Quando o convidado vai embora temos que nos reunir e fazer uma atividade, mas raramente fica claro qual é a relação com o curso”.

O item **relacionamento e respeito** com os estudantes recebeu 11,2% dos apontamentos e manteve as mesmas questões verificadas nos anos anteriores, mais precisamente, falas e comportamentos que os estudantes consideraram impróprios. Segundo os alunos, o docente “tem excelente domínio do conteúdo, porém demonstra comportamento explosivo e impaciente com os alunos” (ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO) e tem “posicionamento político inadequado e inapropriado em relação à disciplina que ministra” (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

Sobre a **avaliação da aprendizagem**, com 11,2% dos apontamentos, foi possível constatar fragilidades na organização e na coerência das atividades propostas, como relatou um aluno de Negócios Internacionais: “Sugiro que a professora seja mais clara com relação as atividades, em especial com relação aos trabalhos, pois muitas vezes as instruções não ficam claras”.

Na última avaliação a professora pedia para pesquisar na internet Itens que se relacionassem com um determinado conteúdo da disciplina porque em aula nada foi nos apresentados. Infelizmente foi dado muito destaque para ferramentais como miro, Jamborard que, ainda que inovadores nem sempre são práticos para esta disciplina. A ênfase da professora foi na ferramenta e não na avaliação do conteúdo (ALUNO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS).

Em relação à **organização e planejamento** das aulas, com 8,8% dos apontamentos, novamente foram identificadas lacunas relacionadas à organização do tempo. “O tempo de aula é mal administrado. Muitas vezes é sobrecarregado com atividades, para as quais não temos tempo suficiente para realizá-las pelo fato de

trabalharmos e termos ainda que realizar as atividades das outras disciplinas” (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

Sobre o **conhecimento de conteúdo**, com 5,2% dos apontamentos, em 2022, o destaque novamente foram a desatualização e sobreposição de conteúdo. Um exemplo foi o relato de um aluno de Administração, que descreveu que *“o professor é muito teórico e traz somente exemplos antigos, que não se aplica nas empresas emergentes”*, e de um de Ciências Contábeis, que apontou que *“o mesmo conteúdo está sendo ministrado pela quarta vez em disciplinas diferentes”*.

6.2.4.2 Lacunas tecnológicas verificadas no ano de 2022

Sobre as lacunas tecnológicas, as fragilidades revelaram a não utilização ou a falta de conhecimento no uso das ferramentas, com 15,2% dos apontamentos. Como descreveu um aluno de Administração, *“a professora tem dificuldade em utilizar os recursos da sala virtual e por diversas vezes o conteúdo de aula ficou bagunçado e confuso”*; por sua vez, um de Ciências Contábeis trouxe a seguinte situação: *“Tivemos dificuldades nas aulas de laboratório pela pouca habilidade do professor no uso das ferramentas disponíveis. São os alunos que ensinam o professor”*. Segundo um estudante de Ciências Econômicas, *“parece que tudo o que aprendemos sobre o uso de ferramentas digital na pandemia os professores esqueceram. Voltamos à estaca zero”*.

As questões relacionadas ao material de apoio receberam 4% dos apontamentos. No curso de Negócios Internacionais, um aluno avaliou que *“é disponibilizado somente arquivos baixados da internet”*; em Ciências Econômicas, alguns relatos apontaram a *“exigência de leitura de livros físicos mesmo a IES disponibilizando a biblioteca virtual”*. Outro de Administração pontuou que *“colocar apenas links para leitura não é a melhor forma de aprender”*.

Sinto falta de mais material para estudar. Eu costumo fazer fichamento de leitura sobre o conteúdo fora da sala de aula já que durante a exposição do professor não tem como fazer. Ou você presta atenção ou escreve tudo o que o professor fala. Por isso, seria importante a recomendar material complementar que nos ajude na proposta (ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS).

6.3 DISCUSSÕES SOBRE AS LACUNAS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DAS ÁREAS 27 E 28

Este estudo teve como objetivo compreender, sob o ponto de vista dos estudantes, quais são as lacunas pedagógicas e tecnológicas que se configuram nas práticas dos docentes da educação superior, tomando como base os cursos das áreas de avaliação 27 e 28 da Capes.

A pesquisa foi realizada a partir da análise das narrativas dos estudantes constantes da pesquisa da CPA da IES analisada, estando diretamente relacionada aos cursos, aos docentes e a todos os demais elementos associados ao contexto da IES e dos cursos selecionados, com vistas a compreender e evidenciar as expectativas formativas dos acadêmicos a partir dos pressupostos pedagógicos e tecnológicos, para posteriormente propor alternativas para auxiliar os profissionais a suprir com resiliência essas lacunas.

A Tabela 5 sintetiza a percepção dos estudantes acerca dos elementos analisados no período de 2019 a 2022.

Tabela 5 – Lacunas pedagógicas e tecnológicas relacionadas à prática docente – 2019 a 2022

Variáveis de inferência	2019		2020		2021		2022		Total geral	
Pressupostos pedagógicos	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Didática	123	18,8	122	16,0	97	15,8	104	14,9	446	16,3
Relação entre teoria e prática	107	16,3	107	14,0	72	11,7	104	14,9	390	14,3
Métodos de ensino	97	14,8	101	13,2	78	12,7	98	14,1	374	13,7
Avaliação mal elaborada	63	9,6	96	12,6	86	14,0	78	11,2	323	11,8
Relacionamento com os estudantes	55	8,4	80	10,5	51	8,3	88	12,6	274	10,0
Organização e planejamento da aula	57	8,7	41	5,4	53	8,6	61	8,8	212	7,8
Domínio do conteúdo	30	4,6	36	4,7	38	6,2	36	5,2	140	5,1
Total: pedagogia	532	81,1	583	76,4	475	77,4	569	81,6	2.159	79,1
Pressupostos tecnológicos	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não sabe ou não utiliza tecnologias	88	13,4	151	19,8	121	19,7	100	14,3	460	16,8
Material de apoio	36	5,5	29	3,8	18	2,9	28	4,0	111	4,1
Total: tecnologia	124	18,9	180	23,6	139	22,6	128	18,4	571	20,9
Total de inferências	656	100	763	100	614	100	697	100	2.730	100

Fonte: A autora (2023).

O estudo mostrou que, à luz das expectativas dos estudantes, as competências necessárias para o exercício da docência universitária estão relacionadas principalmente à didática, à integração das tecnologias e novas estratégias de ensino e, sobretudo, a possibilitar que os alunos compreendam a conexão entre o que está sendo ensinado e o seu cotidiano.

Do ponto de vista deles, a falta didática está associada com a clareza, a forma de se expressar e fazê-los compreender o que está sendo ensinado. Nesse sentido, o estudo apontou a necessidade de o docente equilibrar as aulas teóricas com a prática e conhecer o perfil e as expectativas dos estudantes, considerando que, por meio do seu trabalho, em maior ou menor grau, vai contribuir para que esses alunos concluam seus estudos.

Sobre os métodos de ensino utilizados pelos docentes, o estudo revelou que as aulas se mostraram monótonas e cansativas, com predominância de aulas expositivas e do uso de *slides*, o que não estimula o engajamento dos estudantes. Essas questões revelam a necessidade de mesclar diferentes estratégias de ensino para estimular a dinâmica das aulas e aumentar as possibilidades de interação entre os alunos e seus pares, entre alunos e professores e entre professores e seus pares, levando para dentro da sala de aula e para a vida dos estudantes os conhecimentos que eles irão precisar para a vida profissional e social.

Por outro lado, foi possível verificar que os educandos não veem com bons olhos quando o docente faz uso de seminários ou traz muitos convidados para participar das aulas, indicando que não basta sair de aulas expositivas para outra metodologia. É preciso saber como e quando empregá-las, alternando diversas estratégias e metodologias de ensino.

Ainda, sob o ponto de vista dos estudantes de todos os cursos, é necessário repensar as propostas de avaliação da aprendizagem, especialmente a elaboração de questões, para que estas envolvam conteúdos trabalhados em sala, e que o tempo de realização seja condizente e adequado com o tempo disponibilizado para esse fim.

Faz-se necessário também refletir sobre as questões referentes ao relacionamento e respeito com os estudantes, especialmente no tocante a posicionamentos políticos, étnicos, raciais, religiosos, de gênero, dentre outros, e ao cumprimento dos horários estabelecidos para início e conclusão das aulas.

Sobre o conhecimento de conteúdo, item de menor relevância na percepção dos estudantes, revelou-se a necessidade de atualização constante, ainda que se

tratando de profissionais mais experientes, para que sejam incorporados às aulas exemplos e modelos atualizados, relacionados às experiências dos alunos.

Quanto ao uso da tecnologia, o universo pesquisado apontou a necessidade de delineamento de políticas e programas que favoreçam o acesso da população a esses meios, tendo em vista que, quando exigido, tanto os docentes quanto os estudantes tiveram problemas de acesso ao ambiente educacional, por deficiência na conexão, por equipamentos inadequados ou pela falta destes. Nesse sentido, há necessidade de programas contínuos de formação, para que todos os agentes da educação estejam preparados para atender às demandas emergentes da sociedade. No caso analisado, embora a IES ofereça alguns recursos tecnológicos, muitos profissionais ainda possuem dificuldade ou desconhecem como utilizá-los, portanto não se trata somente de disponibilizar os recursos, mas também de desenvolver a habilidade para o seu uso. Por isso, é necessária uma ação institucional para que os professores sejam preparados e se sintam confortáveis para isso.

Essas considerações revelam que a incorporação das tecnologias requer que ela seja orquestrada e integrada aos currículos de forma planejada e estruturada e que os professores estejam preparados e confiantes para adotá-las. Isso passa necessariamente pela formação e pelo desenvolvimento profissional ao longo da vida, considerando que, com o tempo, ela vai se transformando e ganhando novos formatos e utilidades, o que também requer uma atualização de como ela pode ser incorporada às práticas pedagógicas.

Diante dos resultados, para demonstrar as possibilidades e aplicabilidades de ferramentas que possam minimizar as lacunas pedagógicas, metodológicas, tecnológicas e relacionais e para que os professores dos cursos analisados possam suprir essas lacunas com resiliência, elaborou-se uma proposta de ensino de ABP, que será apresentada no capítulo a seguir na forma de estudo de caso.

7 PRODUTO DE APLICABILIDADE: RESILIÊNCIA E SUPERAÇÃO DAS LACUNAS PEGAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DAS ÁREAS DE AVALIAÇÃO 27 E 28 DA CAPES

O cenário da educação superior aponta a necessidade de novos paradigmas curriculares, novas práticas pedagógicas e uma perspectiva educacional que traga novas abordagens de integração da teoria e da prática e da tríade ensino, pesquisa e extensão, novas concepções e modelos de avaliação formativa e a reorganização dos currículos de acordo com os diferentes tempos e espaços, que permita o estabelecimento de uma relação dialógica entre professores e alunos, independentemente do contexto em que ela se desenvolve.

Em meio ao intenso fenômeno das transformações econômicas, sociais e políticas e à acelerada evolução das tecnologias, Almeida (2019) relata que a educação vem encontrando grandes desafios para atingir o seu objetivo de formar indivíduos capazes de refletir sobre a realidade do mundo em que vivemos e de contribuir para o avanço da sociedade. Nesse contexto, os profissionais da educação precisam pensar sobre os caminhos que tomam no cumprimento do currículo escolar, os quais definem o que deve ser ensinado, como e para quê, e, acima de tudo, investigar como as tecnologias digitais podem servir às suas práticas pedagógicas e viabilizar mudanças relevantes na forma de ensinar e aprender.

Nesse sentido, à luz das lacunas pedagógicas e tecnológicas identificadas anteriormente, este capítulo visa a responder à seguinte indagação: como ajudar os professores da educação superior dos cursos analisados a superar com resiliência essas lacunas e viabilizar estratégias que atendam às expectativas formativas e às necessidades emergentes dos estudantes?

Entendendo que os pressupostos pedagógicos e tecnológicos englobam diferentes estratégias, metodologias, dimensões e, sobretudo, formas de trabalho ancoradas na constante adaptação aos diversos contextos em que a prática profissional se desenvolve, na busca de possibilidades para responder à questão, a ABP mostrou-se como uma das possíveis alternativas.

Para sua escolha, foi levado em consideração que, no ambiente universitário, muitos estudantes estão sendo inseridos na vida profissional, amadurecendo e assumindo novas responsabilidades, dentre tantas outras mudanças impostas pela vida adulta; logo, pelas suas características e elementos constitutivos, essa

metodologia tem as características necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades individuais e coletivas que se revelam como fundamentais para o século XXI.

A base norteadora para a resposta consistiu em oportunizar aos docentes, por meio da apresentação deste produto aplicado, a compreensão acerca de possibilidades que as tecnologias e as metodologias ativas proporcionam para a pedagogia universitária e viabilizar aos profissionais novas oportunidades para suprir com resiliência suas lacunas profissionais a partir dos pressupostos pedagógicos e tecnológicos.

7.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

As metodologias ativas de ensino são estratégias que facilitam o aprendizado do aluno, empregando processos que irão desenvolver o conhecimento sobre o que se deseja ensinar, associado às diversas competências requeridas para a vida social e profissional.

Bacich e Holanda (2020) defendem a utilização da metodologia da ABP, pois ela promove o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências como: a cultura digital, a criatividade, a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a responsabilidade social, consideradas essenciais para o século XXI. Para Bender (2014, p. 9), ela permite “que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los”. Quando o aprendizado se dá a partir de situações reais, Moran (2015, p. 19) afirma que “a aprendizagem se torna mais significativa”.

De acordo com Masson *et al.* (2012), na ABP, o desenvolvimento dos estudantes abarca quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Embora o processo ocorra de forma colaborativa, o aluno assume participação, na medida em que detém a responsabilidade pela própria aprendizagem, portanto a metodologia cumpre seu papel educacional. Em complemento, Filatro e Cavalcanti (2018) esclarecem que o projeto pode ser a elaboração de um produto, um relatório das atividades realizadas, um protótipo da solução concebida para um problema, um plano de ação a ser implementado na comunidade local, dentre outras possibilidades.

Para Cursino (2019), a eficácia da ABP está na sua identificação com os objetivos do construcionismo, com a realização do projeto desenvolvendo a aprendizagem significativa a partir de conceitos relevantes para os estudantes, que podem participar expondo e compartilhando suas próprias ideias, opiniões, experiências, sentimentos e pontos de vista sobre o assunto, atuando, portanto, de forma colaborativa e participativa, criando experiências individuais e coletivas. Na dinâmica de aprendizagem construcionista, “os alunos deixam de ser expectadores e passam a ser responsáveis por sua aprendizagem, desenvolvendo suas atividades, pesquisa, proposições e construções, estimulando sua criatividade, tendo o professor como um parceiro atuante” (ALMEIDA, 2019, p. 104).

Masson *et al.* (2012) postulam que nela o conhecimento não é absoluto, mas construído pelo estudante por meio do seu conhecimento pregresso e da sua percepção global, dimensionando a necessidade de aprofundar, amplificar ou integrar o conhecimento. Na perspectiva construcionista,

o indivíduo precisa articular as novas informações recebidas a partir da descrição dessas informações, colocando-as em prática (execução) e tecendo reflexões que abarquem e articulem novas informações e conhecimentos prévios do aprendente e se fundem na depuração de um novo conhecimento, em um novo ciclo que propicia a autonomia do aluno e que nunca acaba, pois um conhecimento depurado dá início a uma nova busca, uma nova pergunta, uma nova pesquisa (ALMEIDA, 2019, p. 105).

Nesse modelo, segundo Moran (2015, p. 24), o papel do professor é mais de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados.

Portanto, a construção do conhecimento, segundo Masson *et al.* (2012), é algo que acontece quando o aluno é ativo, quando está interessado no que está fazendo, quando sua motivação é intrínseca, não extrínseca. Isso significa que a aprendizagem, para ser bem-sucedida, deve ser autogerada, autoconduzida e autossustentada, decorrendo daquilo que o aluno faz, não de algo que o professor

mostra ou faz por ele. Essas características estão inclusas na ABP, cuja aplicabilidade produz efeitos positivos, pois, na visão de Hernández e Ventura (1998), respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem, favorecem a construção da aprendizagem e, por outro lado, fazem parte de um ritmo inovador da escola, cujas atividades transcorrem em um ambiente de autonomia e flexibilidade.

No conjunto de elementos, sintetizados por Fernandes, Flores e Lima (2010) como um composto de dimensões que impactam tanto no desenvolvimento curricular quanto no trabalho de professores e alunos, a articulação curricular entre diversas disciplinas do curso, o desenvolvimento de competências transversais, o processo de avaliação e os resultados acadêmicos se revelam um dos aspectos que mais influenciam a satisfação e motivação dos alunos, enquanto a mudança do papel do professor e do aluno implica também outra postura, que se assenta na centralidade da aprendizagem do estudante, na autonomia, na flexibilidade e na articulação de conteúdos e estratégias pedagógicas e na avaliação formativa.

Assim sendo, a ABP é um modelo pedagógico que não só possibilita ao docente o desenvolvimento da prática docente dentro dos objetivos educacionais contemporâneos, mas também oportuniza aos estudantes que estão entrando na vida adulta a construção das competências e habilidades requeridas para a vida social e profissional.

7.1.1 Elementos da aprendizagem baseada em projetos

Para que a ABP cumpra o seu processo de ensino e aprendizagem, a sistematização e o planejamento pedagógico devem seguir alguns elementos básicos que irão favorecer o seu desenvolvimento e que representam as referências que nortearão as ações e a aprendizagem que serão cumpridas pelos estudantes.

Bacich e Holanda (2020) citam os seguintes elementos constitutivos da metodologia: a questão norteadora, a definição das etapas de pesquisa, o levantamento de ideias (*brainstorming*) que podem auxiliar na solução do problema, o produto final a ser construído ao longo do projeto, a colaboração para realizar escolhas, organizar a divisão do trabalho e as decisões coletivas e o desenvolvimento das etapas com a lista de objetivos ou pontos de chegada. Em complemento, Cursino (2019) traz características essenciais para organizar a sequência desse planejamento,

quais sejam: a definição do tema, os recursos necessários, a justificativa, os métodos de aplicação, os objetivos a ser alcançados e os meios de avaliação.

As premissas estabelecidas pelo Buck Institute for Education (2008) para formulação de projetos curriculares na educação, que promovem a ABP, são:

- a) Autenticidade: estar relacionado com o mundo real e fazer sentido para os alunos.
- b) Rigor acadêmico: qual problema ou questão central será abordado pelo projeto.
- c) Aprendizagem aplicada: o que os alunos farão para aplicar o conhecimento que estão adquirindo a um problema complexo e quais competências e habilidades serão desenvolvidas.
- d) Exploração ativa: que atividades de campo os alunos deverão realizar e quais métodos e fontes de informação deverão utilizar em suas investigações.
- e) Conexão com adultos: os alunos deverão contar com pelo menos um adulto com experiência relevante, para quem possam fazer perguntas e que forneça retorno e orientação.
- f) Práticas de avaliação: quais serão os critérios para medir o resultado dos alunos.

Bender (2014) relata ainda que, embora variem de um autor para outro, alguns aspectos comuns norteiam o planejamento da atividade, a saber:

- a) Introdução das informações básicas, gerando o interesse dos alunos, podendo ser uma narrativa, um vídeo, parte de noticiários, dentre outros.
- b) Cooperação e trabalho em equipe na solução de problemas.
- c) A questão motriz deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços nas questões específicas para solucionar o problema.
- d) *Feedback* e revisão individual ou em grupo, de forma rotineira e formativa.
- e) Investigação e inovação com ênfase no envolvimento em problemas e projetos para gerar questões adicionais focadas nas tarefas do projeto.
- f) Oportunidades para reflexão dos alunos.
- g) Processos para investigação e pesquisa apresentando quais diretrizes poderão ser utilizadas para estruturação e conclusão do projeto, assim como as modelagens, cronogramas, metas e objetivos relacionados a ele.

- h) Apresentação pública dos resultados, tendo em vista que os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problema que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de apresentação pública é fundamental para validar o aprendizado.
- i) Voz e escolha do aluno.

Na dimensão didático-pedagógica, Franco e Masetto (2013) afirmam que, para organizar um currículo pela ABP, se desvelam como relevantes as seguintes condições: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; relação de parceria entre professor e aluno; relação entre teoria e prática; interdisciplinaridade; conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; avaliação formativa; múltiplos domínios de espaços, tempos e tecnologias; referenciais epistemológicos que valorizam a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas; abertura para a comunidade/sociedade como ambiente de problematização e aprendizagem; e metodologia de ensino-aprendizagem fundamentada em projetos.

7.1.2 O papel das tecnologias na aprendizagem baseada em projetos

A tecnologia assume relevância quando associada às propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem por projetos e serve de interface para que os estudantes e docentes desenvolvam suas atividades. Portanto, dentre os elementos anteriormente descritos, a sua associação favorece as ações de aprendizagem.

Conforme Dalben e Castro (2010), os impactos provocados pelas tecnologias contemporâneas, traduzidos na facilidade de acessar, selecionar e processar informações, refletem na educação, permitindo alargar as novas fronteiras do conhecimento por meio de uma relação pedagógica permanente de diálogo e de interação entre os saberes. Para Moran (2015, p. 24),

as tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada.

O ponto de partida para a sua utilização, segundo Gaeta e Masetto (2013), é o professor se convencer de que a participação e o trabalho do estudante durante a aula e fora dela são fundamentais para a aprendizagem, devendo ele assumir o papel de

mediador no processo, com atitudes de parceria e trabalho em equipe com os estudantes. É necessário também a disponibilidade para conhecer as tecnologias e técnicas que hoje estão disponíveis, para que os alunos possam compreender e aprender de forma eficiente, em seus diferentes ambientes de aprendizagem.

Cursino (2019) afirma que, na ABP, a tecnologia favorece a oportunidade de potencializar as aulas de maneira dinâmica, criativa, interativa, organizada e profissional, pois a finalização de um trabalho apresentável se torna um conceito importante para os estudantes. No entanto, um dos desafios que hoje se apresentam para os professores que utilizam a metodologia integrada com a tecnologia, segundo Bender (2014), é determinar até que ponto se sentem confortáveis na integração dessa abordagem de ensino aos currículos, que tipo de tecnologia pode ser utilizado, se querem adotar a ABP em tempo integral ou se é possível usar somente como suplemento de algumas unidades. Ainda, Almeida (2019) alerta para o fato de que as inserir em si não constitui uma forma de atender aos apelos da contemporaneidade. Deve haver uma correta convergência entre tecnologia e currículo, alinhada com os conceitos de ensino e aprendizagem, favorecendo a seleção adequada da tecnologia e a intencionalidade da atividade proposta e do conteúdo a ser aprendido/ensinado.

7.1.3A avaliação da aprendizagem na aprendizagem baseada em projetos

A avaliação da aprendizagem na metodologia da ABP não ocorre pelos métodos tradicionais; por essa razão, existem diversas formas e possibilidades de realizá-las e integrá-las aos currículos. Gaeta e Masetto (2013) destacam que o processo de avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem, em que o aluno é o sujeito; para que a aprendizagem aconteça, é importante que esse processo esteja comprometido com o incentivo e a motivação do estudante para aprender. Uma avaliação formativa deve ser acompanhada de *feedbacks* contínuos por meio de comentários orais e escritos, deixando claro em cada atividade o que o aluno aprendeu ou não, o que deve ser refeito ou complementado ou qual nova atividade deverá realizar.

Behrens (2014) relata que, na ABP, a avaliação pode se desenvolver ao longo do processo, de forma contínua e gradual, sendo possível, consoante Moran (2015), estabelecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as e avaliando-as em tempo real. O que se propõe na avaliação da ABP, segundo Hernández e

Ventura (1998), é dar respostas para a conexão que existe entre o sentido da aprendizagem dos alunos, as intenções e as propostas de ensino apresentadas por eles na sala de aula.

Para Bender (2014), visto que essa abordagem enfatiza a compreensão conceitual mais aprofundada e a resolução de problemas, as avaliações tendem a ser mais reflexivas do que no modelo tradicional, incluindo a autorreflexão, a avaliação de portfólio, a avaliação autêntica, a avaliação de colegas, além da avaliação de professores. Bacich e Holanda (2020) destacam também a importância da autoavaliação, por meio da qual é possível ao estudante identificar as tarefas que foram concluídas e quais pontos merecem atenção, o que auxilia na compreensão do que é esperado, favorece o automonitoramento e a autocritica e aumenta a responsabilidade dos alunos pela aprendizagem, tornando a relação entre professor e aluno mais colaborativa.

Behrens (2014) cita também a avaliação coletiva como um excelente momento de reflexão, tanto sobre o resultado quanto sobre a participação de cada elemento do grupo. Nessa etapa, o professor encaminha o grupo para a discussão, que é um elemento importante, pois os alunos precisam se manifestar sobre as atividades propostas com o intuito de melhorá-las ou mantê-las.

Por sua vez, Santos *et al.* (2022, p. 612) defendem a avaliação de forma continuada e cooperativa, tendo em vista que esse modelo

elimina a competitividade e o trabalho individualista, desenvolve a autoconfiança, facilita a compreensão a partir das discussões coletivas, torna o ambiente mais prazeroso e humanizado, faz mais sentido para a realidade dos estudantes, preparando-os melhor para a vida profissional.

Castanho (2000) argumenta que, quando a avaliação ocorre de forma continuada, no mesmo tempo e espaço das demais atividades pedagógicas, ela permite que os agentes do processo critiquem, interrompam, alterem e, se necessário, apresentem novas demandas para lograr êxito no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o professor deve estabelecer critérios claros sobre os procedimentos e em que momento ela irá ocorrer.

O professor deve comunicar aos alunos os critérios de avaliação em cada fase para que possam acompanhar sua própria aprendizagem e a do grupo. As avaliações da aprendizagem devem incluir as atividades individuais e

coletivas, bem como o valor atribuído a cada fase do projeto (BEHRENS, 2014, p. 112).

Bacich e Holanda (2020) consideram que, em certos momentos, é necessário algo mais imediato para levantar os conhecimentos prévios ou avaliar o quanto a investigação realizada pelos estudantes está conectada com o que está sendo construído no processo. Nesse sentido, é preciso aplicar recursos para documentar o que os alunos estão pensando, tendo em vista que,

ao escolhermos rotinas de pensamento, colocamos em prática ações simples que podem ser utilizadas em diferentes contextos. Essas ações com o uso rotineiro, auxiliam a visão crítica, reflexiva e aprofundada dos estudantes em relação a algo que eles estejam estudando, bem como ajudam na construção de artefatos ou no cumprimento das etapas propostas em um projeto (BACICH; HOLANDA, 2020, p. 162).

Para tanto, é fundamental a definição de rubricas para ajudar na estruturação e na pontuação das tarefas. Segundo Bender (2014), as rubricas são os procedimentos ou guia de pontuação, listando critérios específicos para o desempenho dos alunos e, em muitos casos, descrevendo diferentes níveis de desempenho para esses critérios.

Por fim, segundo Hernández e Ventura (1998), a relação entre aprendizagem e avaliação deve coincidir com os pressupostos pedagógicos estabelecidos no projeto; dar um novo sentido para o processo de aprender; valorizar o sentido psicopedagógico; identificar critérios para relacionar a avaliação proposta com a correção realizada; e detectar o valor significativo da avaliação como experiência em seus processos de aprendizagem. A partir da compreensão desses elementos, desenvolvemos uma proposta de ABP, considerando o perfil dos estudantes, a carga horária disponível para a elaboração do projeto e a adequação aos componentes curriculares da disciplina aplicada, que, após a aprovação pelo colegiado do curso, foi executada durante o segundo semestre letivo do ano de 2022.

7.2 PROJETO APLICADO: AMBIENTE ECONÔMICO DESCOMPLICADO

A proposta pedagógica foi aplicada na IES no segundo semestre de 2022, na disciplina Ambiente Econômico, com carga horária de 72 horas-aula e que compõe a matriz curricular dos quatro cursos analisados. Por se tratar de um componente curricular de início de curso, a idade média dos estudantes varia entre 18 e 20 anos.

O projeto consistiu na criação de um *website* pelos estudantes, buscando descomplicar o entendimento sobre as informações econômicas que impactam a vida pessoal e familiar ou, em um contexto mais amplo, que trazem reflexos em âmbito regional, nacional ou global. Sua escolha foi baseada na concepção de Bacich e Holanda (2020), que consideram que os projetos na educação precisam estar ancorados em temas que façam parte da realidade dos estudantes, seja no próprio ambiente escolar, seja em sua moradia ou comunidade, permitindo também uma aproximação dos conceitos que são abordados na escola com problemas reais do cotidiano.

A elaboração da proposta se deu tomando como base o fato de que, desde o nascimento, todos os indivíduos se tornam um agente econômico. Para a sobrevivência humana, é necessário o acesso diário aos bens e serviços oferecidos por setores e organizações públicas e privadas e produzidos em nível local, nacional ou global. Além disso, é preciso conhecer sobre segurança econômica, mais precisamente relacionada à manutenção da dignidade humana ao longo da vida.

Especialmente nos últimos anos, com a popularização da internet e a facilidade de acesso aos canais de informação, esses indivíduos tendem a assumir posições e tomar decisões econômicas; por se tratar de situações que impactam tanto o presente quanto o futuro, elas requerem conhecimento e pensamento crítico mais aprimorado para que os erros, os riscos e as incertezas sejam minimizados e para que os resultados positivos dessas decisões sejam maximizados. Diante disso, no modelo proposto, o aluno foi estimulado a assumir o papel de repórter investigativo, pesquisando e analisando as notícias e dados econômicos relacionados com o cotidiano da sua família e dos grupos sociais com os quais convive e que impactam de alguma forma na segurança econômica individual ou coletiva.

Pela investigação, foi possível desenvolver a compreensão acerca dos impactos da conjuntura econômica e, por meio da criação do *website*, compartilhar as informações de forma fácil e descomplicada, buscando facilitar o entendimento e auxiliar outras pessoas na assertividade das suas decisões. Esse contexto justifica a importância do projeto, não só pela representatividade do tema proposto para os cursos da área de ciências sociais aplicadas, mas também pelas competências transversais que a ABP desenvolve na vida dos estudantes.

7.2.1 Problema do projeto

Por meio da realização do projeto, situações diárias ligadas ao ambiente econômico, a distribuição de recursos escassos entre membros de uma sociedade, as decisões e a interação entre os agentes econômicos, sejam eles pessoas, empresas, governo etc., bem como os agregados econômicos, como investimentos, poupança, gastos, consumo, inflação, emprego, renda, taxa de juros, orçamento público, crescimento e desenvolvimento, dentre tantos outros indicadores que contextualizam o ambiente econômico e impactam na vida da sociedade, podem ser melhor compreendidas pelos estudantes quando estes conseguem estabelecer relação com o seu cotidiano e daqueles com quem se relacionam.

Diante desses elementos, o problema a ser resolvido pelos estudantes foi: como podemos descomplicar as informações sobre o ambiente econômico e ajudar nossos amigos a conhecer o impacto da economia nas suas vidas, das suas famílias e da sociedade?

7.2.2 Recursos necessários

Além dos recursos comuns que compõem a sala de aula, como mesas, cadeiras, lousa e equipamentos de multimídia, o desenvolvimento se deu nos laboratórios de informática da própria IES, com o uso de *softwares* e demais equipamentos e ferramentas já disponíveis para uso de estudantes e docentes.

7.2.3 Fases do projeto

O produto foi desenvolvido durante o semestre letivo, tendo sido a carga horária da disciplina distribuída conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição da carga horária e duração do projeto de ensino

Etapas	Duração
1ª fase: Pré-planejamento	Antes do início do período letivo.
2ª fase: Apresentação da proposta aos estudantes	2 encontros ou 8 horas-aula
3ª fase: Prototipagem	6 encontros ou 24 horas-aula
4ª etapa: Exploração, pesquisa e desenvolvimento do <i>website</i>	8 encontros ou 32 horas-aula
5ª etapa: Apresentação final dos projetos e avaliação pedagógica	2 encontros ou 8 horas-aula

Fonte: A autora (2023).

A **primeira fase** consistiu na elaboração da proposta pedagógica e na validação do plano de trabalho junto ao colegiado de curso e ocorreu no período de planejamento acadêmico, que antecede o início do período letivo. Esta fase foi constituída de:

- a) análise e síntese dos componentes curriculares;
- b) definição dos objetivos de aprendizagem em cada um dos tópicos constitutivos da ementa;
- c) adequação dos componentes curriculares à proposta da ABP;
- d) levantamento das ferramentas disponíveis e passíveis de ser utilizadas;
- e) elaboração dos padrões pretendidos para o projeto;
- f) adequação do cronograma de desenvolvimento, de acordo com a carga horária da disciplina e o calendário institucional do período letivo;
- g) definição do problema a ser resolvido pelos estudantes, em consonância com os componentes curriculares e sua autenticidade para a vida dos educandos;
- h) definição dos critérios de avaliação, conforme apresentado no Apêndice b;
- i) apresentação e validação da proposta pedagógica ao colegiado do curso.

Na **segunda fase**, houve a apresentação da proposta para os estudantes, com introdução das informações necessárias para a contextualização do projeto, compreendendo:

- a) apresentação dos componentes curriculares da disciplina e seu propósito na construção do conhecimento dos estudantes;
- b) introdução dos termos, conceitos e forma de construção do conhecimento pela ABP, sua interdisciplinaridade com os componentes curriculares do curso, os critérios da avaliação pedagógica e as competências esperadas ao final do projeto;
- c) exposição da âncora do projeto, ou seja, as informações sobre a relevância, os conhecimentos e competências propostas pelo projeto, as fontes de coleta, as possíveis soluções e o seu impacto para a sociedade;
- d) *brainstorm* para discussão das questões específicas relacionadas ao projeto para trocar ideias e dirimir dúvidas;
- e) criação dos grupos de trabalho, de livre escolha dos estudantes, e distribuição das tarefas aos grupos;

- f) redação do contrato pedagógico, contendo as regras, os prazos, linha do tempo, responsabilidades e compromissos individuais e coletivos aplicáveis aos alunos e ao professor no decorrer do projeto;
- g) apresentação de algumas das possíveis ferramentas tecnológicas disponíveis (*on-line*) de forma gratuita e passíveis de ser utilizadas tanto dentro da IES quanto remotamente;
- h) realização de oficinas de ambientação sobre as principais ferramentas tecnológicas disponíveis para apoiar as decisões de escolha das equipes;
- i) definição por parte das equipes das ferramentas, formatos e demais critérios a ser utilizados para a solução do problema e apresentação do produto final.

As Figuras 2 e 3 retratam as oficinas de ambientação para definição das ferramentas utilizadas no desenvolvimento do produto final.

Figura 2 – Primeira oficina de ambientação



Fonte: A autora (2023).

Figura 3 – Segunda oficina de ambientação



Fonte: A autora (2023).

Após a ambientação com as ferramentas, foram definidas as equipes de trabalho e, por livre escolha, os alunos optaram por utilizar a plataforma Google para a criação do produto. Sendo assim, foi realizada uma visita à empresa Google na cidade de São Paulo, para uma experiência imersiva e exploração ativa sobre as ferramentas, tecnologias, inovação e gestão, conforme mostram as Figuras 4 a 7.

Figura 4 – Viagem de imersão



Fonte: A autora (2023).

Figura 5 – Imersão na Google



Fonte: A autora (2023).

Figura 6 – Exploração ativa na Google



Fonte: A autora (2023).

Figura 7 – Oficina sobre ferramentas Google



Fonte: A autora (2023).

Depois do aprofundamento sobre o uso da plataforma escolhida, iniciaram-se as reuniões de trabalho, a definição das estratégias, novas imersões em empresas para ampliação da visão sobre o ambiente econômico e sua relação com o processo formativo dos estudantes. As Figuras 8 e 9 retratam exemplos das reuniões que ocorreram durante esta fase do projeto.

Figura 8 – Reunião de trabalho



Fonte: A autora (2023).

Figura 9 – Reunião de trabalho



Fonte: A autora (2023).

Definidas a plataforma e as estratégias, a **terceira fase** foi constituída de:

- a) definição do roteiro, critérios, cronograma, padrões e diretrizes a ser seguidos pelos estudantes;
- b) levantamento das fontes de pesquisa, materiais e ferramentas necessárias;
- c) definição do *design*, forma de apresentação e prototipagem do produto na busca da solução do problema;
- d) definição de tarefas e responsabilidades para o desenvolvimento do projeto;
- e) banca de qualificação, composta pelo professor orientador e mais dois professores do curso, a fim de contribuir com as etapas seguintes.

As Figuras 10 e 11 retratam a banca de qualificação do produto.

Figura 10 – Banca de qualificação



Fonte: A autora (2023).

Figura 11 – Banca de qualificação



Fonte: A autora (2023).

Após a banca de qualificação, composta pela docente responsável pela condução do projeto e por um convidado da instituição, seguiu-se para a **quarta fase**, que consistiu na construção do produto final, sendo periodicamente colocados em pauta nas aulas os elementos da estrutura curricular, apresentando de forma sucinta os pressupostos da aprendizagem.

Feita a introdução da ideia central, as equipes pesquisaram notícias, artigos, vídeos e análises, dentre outras referências que as levassem a compreender como o tema impactava o cotidiano da sociedade e, assim, estabelecer conexão entre a teoria e a prática; posteriormente, debatiam de forma colaborativa com os membros do próprio grupo.

Em seguida, foram realizados painéis de discussão para dirimir dúvidas e desenvolver a comunicação e o pensamento crítico pela cooperação e ampliação do debate. O tempo de duração destinado para cada item ou tema em pauta dependia da densidade e profundidade das discussões, podendo sofrer alterações a julgar pela participação dos estudantes e pela dificuldade ou facilidade na compreensão dos temas. Então, os estudantes selecionaram a forma como cada grupo iria abordar os temas dentro do *website*, buscaram informações complementares, analisaram os fatos considerando os diferentes impactos (econômicos, sociais, políticos, ambientais, culturais, dentre outros) e apresentaram o produto final.

As Figuras 12 a 14 retratam alguns exemplos das escolhas dos estudantes.

Figura 12 – Exemplo de apresentação do *website*

Fonte: A autora (2023).

Figura 13 – Exemplo de componente do *website*

Fonte: A autora (2023).

Figura 14 – Exemplo de apresentação dos dados



Fonte: A autora (2023).

De forma contínua, os estudantes apresentaram suas descobertas e ideias, escrevendo, ilustrando e relatando no *website* seguindo os padrões preestabelecidos. A Figura 15 mostra um desses exemplos, que foi a reunião de um dos grupos para gravação de um *podcast*, e a Figura 16 traz sua apresentação no produto final.

Figura 15 – Gravação de *podcast*

Fonte: A autora (2023).

Figura 16 – Apresentação do *podcast* no *website*

Fonte: A autora (2023).

Quinzenalmente ou sempre que necessário, eram realizadas reuniões de *feedback* com a docente, de forma individual e coletiva, a fim de apontar as potencialidades e fragilidades relacionadas ao produto final, as necessidades de ajustes e as competências inerentes ao seu desenvolvimento.

Para amparar o desenvolvimento do produto, foram realizadas outras visitas a organizações, para proporcionar novas experiências ativas acerca de temas relevantes para a solução do problema, como escassez de recursos energéticos, responsabilidade social das organizações, inserção do país no contexto internacional, produção e distribuição de bens e serviços e seus impactos na sociedade etc. As Figuras 17 a 20 retratam essas experiências.

Figura 17 – Visita técnica à empresa



Fonte: A autora (2023).

Figura 18 – Visita técnica à empresa



Fonte: A autora (2023).

Figura 19 – Experiência ativa no Porto de Paranaguá



Fonte: A autora (2023).

Figura 20 – Visita técnica à Fintech



Fonte: A autora (2023).

Adicionalmente, profissionais de diversos setores econômicos foram convidados a compartilhar suas experiências e, de forma colaborativa, proporcionar novas visões sobre o problema proposto, conforme mostram as Figuras 21 a 24.

Figura 21 – Palestra sobre energias renováveis



Fonte: A autora (2023).

Figura 22 – Palestra sobre mercado financeiro



Fonte: A autora (2023).

Figura 23 – Palestra sobre liberdade econômica



Fonte: A autora (2023).

Figura 24 – Palestra sobre empreendedorismo



Fonte: A autora (2023).

Por fim, para a apresentação do produto final, retratada nas Figuras 25 e 26, foi realizado um evento aberto para uma banca avaliadora, composta por professores da instituição, e acompanhado por convidados dos estudantes e da IES.

Figura 25 – Apresentação final



Fonte: A autora (2023).

Figura 26 – Evento de encerramento



Fonte: A autora (2023).

Considerando que o objetivo final era levar informações acerca do ambiente econômico para a sociedade, as Figuras 27 a 33 ilustram alguns exemplos do produto final apresentado em formato de *website* pelos estudantes, do aprendizado desenvolvido e da solução do problema encontrada.

Figura 27 – Dicas de leitura



Fonte: A autora (2023).

Figura 28 – Educação financeira



Tudo o que você precisa saber sobre a renda fixa

Renda Variável: O que você precisa saber?



Fonte: A autora (2023).

Figura 29 – Informações sobre conjuntura econômica

O que é o PIB per capita?

O PIB per capita é obtido através da divisão do resultado do ano pela população, sendo uma forma de medir o nível da renda da população. Em 2021 o indicador registrou uma alta de 3,9% em relação a 2020, onde a pandemia causou um recuo de 4,6%.

O PIB per capita, é proporcional à produtividade de um estado. Quando há menos mão de obra no mercado de trabalho, menos será a produção, consequentemente ocasionando a queda do PIB per capita.

O que é formação bruta de capital fixo ?

A formação bruta de capital fixo (FBCF) é a operação do Sistema de Contas Nacionais (SCN) que registra a ampliação da capacidade produtiva futura de uma economia por meio de investimentos correntes em ativos fixos. Já o cálculo final do FBCF é a soma ponderada do indicador de Construção Civil, do indicador de Outros e do Consumo Aparente de Bens de Capital. Em que qcc é o Indicador de Construção Civil, qBK o Indicador de Consumo Aparente de Bens de Capital, e qo o Indicador de Outros.

O que é IDH ?

O Índice de Desenvolvimento Humano baseia-se nos parâmetros de saúde, educação e renda para avaliar o desenvolvimento de um país. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda.

Fonte: A autora (2023).

Figura 30 – Curiosidades sobre economia



Fonte: A autora (2023).

Figura 31 – Informações sobre o sistema econômico



Fonte: A autora (2023).

Figura 32 – Economia ambiental

ECONOMIA E VALORAÇÃO AMBIENTAL

Valoração ambiental
ESG: o que é?

Valoração ambiental

Laura Costenaro Scheidemantel

A valoração ambiental consiste no ato de criar um valor monetário para os recursos naturais, objetivando minimizar os danos causados pela atividade humana ao meio ambiente. A preocupação com a finitude desses recursos é muito recente, e portanto este é um tema ainda muito novo e que está em desenvolvimento.

A ideia de valoração ambiental surge da necessidade da conservação dos recursos naturais. Estes recursos que produzem bens e serviços são chamados de capital natural. A constante relação entre as atividades econômicas e o meio ambiente geram sérios impactos na natureza. Manter uma relação que seja benéfica para ambos os lados é um grande desafio, pois há um enorme conflito de interesses, entre a intensa e fugaz necessidade por recursos pelo mercado e o tempo indispensável para a regeneração do meio ambiente. Para adequarmos essa relação conflituosa, devemos levar em conta esses efeitos do mercado na natureza nas análises econômicas.

A valoração dos recursos naturais é feita dentro da perspectiva da sustentabilidade, que consiste em suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer as das gerações futuras. Para valorar os recursos naturais deve-se levar em consideração três tipos de valores: valor de uso; referente ao uso direto e individual de um recurso; valor de existência; referente ao benefício causado pelo conhecimento acerca de um ambiente; com um uso direto; e o valor de opção; referente ao ônus de preservar um

Fonte: A autora (2023).

Figura 33 – Crédito e financiamentos

CREDITEI FINANCIAMENTOS

O Crédito é de extrema importância para as empresas, ele representa um valor que uma empresa confia à outra, sendo uma importante ferramenta para a sociedade do consumo.

Dentro das organizações o crédito tem o papel de criar novas oportunidades de negócios e contribuir para o fluxo de caixa da empresa. Sendo um importante instrumento para o desenvolvimento da inovação do país como um todo.

Fonte: A autora (2023).

Uma síntese das fases percorridas na proposta pedagógica está apresentada na Figura 34.

Figura 34 – Fases do projeto

	FASE 1: PRÉ-PLANEJAMENTO	FASE 2: APRESENTAÇÃO PARA OS ESTUDANTES	FASE 3: PROTOTIPAGEM	FASE 4: DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	<ul style="list-style-type: none"> Análise e síntese dos componentes curriculares; Definição dos objetivos de aprendizagem ; Adequação dos componentes curriculares à proposta ABP; Levantamento das ferramentas disponíveis; Elaboração dos padrões; Adequação do cronograma de desenvolvimento; Definição do problema; Definição dos critérios de avaliação; Apresentação e validação da proposta pedagógica ao colegiado do curso; 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos componentes curriculares da disciplina e seu propósito na construção do conhecimento dos estudantes; Introdução dos termos, conceitos da ABP; Exposição da ancora do projeto; Brainstorm; Criação dos grupos de trabalho; Contrato pedagógico; Apresentação de algumas das possíveis ferramentas tecnológicas; Realização de oficinas de ambientação sobre as ferramentas; Definição das ferramentas, formatos e demais critérios a serem utilizadas para a solução do problema e apresentação do produto final; 	<ul style="list-style-type: none"> Definição do roteiro, critérios, cronograma, padrões e diretrizes a serem seguidos pelas equipes; Levantamento das fontes de pesquisa, materiais e ferramentas; Definição do design, forma de apresentação; Prototipagem do produto na busca pela solução do problema; Definição de tarefas e responsabilidades; Banca de qualificação; Ajustes (se necessário); 	<ul style="list-style-type: none"> Breve Apresentação dos elementos curriculares pelo docente; Pesquisa por parte dos estudantes; Debate e discussão entre os membros do grupo; Painéis de discussão com a turma; Abordagem e apresentação do tema na revista eletrônica; Auto avaliação e avaliação entre pares; Feedbacks; Apresentação do produto final;

Fonte: A autora (2023).

7.2.4 Padrões para apresentação do produto final

Para a apresentação do produto final, foram estabelecidos alguns padrões, tais como:

- a) Detalhar de forma sucinta na página inicial do *website* o objetivo do projeto, para deixar clara para o público a proposta do *website*.
- b) Conter soluções para o problema proposto.
- c) Estar embasado por fontes confiáveis de pesquisa, como órgãos e agências governamentais, institutos ou entidades de pesquisa, plataformas de pesquisa científica, *sites* de instituições de ensino etc.
- d) Estar amparado por elementos audiovisuais, gráficos, ilustrações, *podcasts* e outros recursos à escolha da equipe, não só para capacitar os estudantes para o uso de ferramentas e métodos de análise, mas também para facilitar o entendimento das informações pelos usuários.
- e) Conter evidências para apoiar o pensamento crítico do grupo acerca das informações apresentadas.
- f) Se necessário, conter comparações e avaliações que embasem o conteúdo apresentado.
- g) Utilizar relatos e pontos de vista de colaboradores, especialistas ou palestrantes externos, desde que creditada a autoria da ideia.
- h) Contar com o uso de múltiplas ferramentas tecnológicas, de análise e tratamento de dados e de apresentação de informações.

7.2.5 Avaliação da aprendizagem

Por se tratar da ABP, os critérios de avaliação não foram fáceis de ser definidos. Diante dessa realidade, ainda na primeira fase, foi realizada uma conversa com os estudantes para a compreensão das expectativas e do que eles acreditavam que era importante compreender naquele momento. Eles relataram, quase na totalidade, que gostariam de entender o ambiente econômico para compreender como funciona a economia, empreender, realizar investimentos e preservar o patrimônio familiar. A partir dessa compreensão, foram delineadas as explicações acerca da metodologia proposta, de forma a estabelecer conexão com as expectativas formativas dos alunos.

Vale ressaltar que, como a disciplina perpassa a matriz curricular dos quatro cursos analisados e compreende cursos com foco na gestão de negócios, a compreensão acerca dos fenômenos econômicos sobre a vida de pessoas, empresas e governo, no âmbito local, nacional e global, era essencial para o desenvolvimento do pensamento profissional crítico e reflexivo. Nesse sentido, foi importante deixar claro para os estudantes como a disciplina se relacionava com a formação deles.

O processo avaliativo foi composto por duas etapas: a primeira foi constituída pela fase de idealização, criação de ideias e desenvolvimento e apresentação do protótipo para a banca de qualificação, enquanto a segunda etapa consistiu no desenvolvimento e apresentação do produto final.

A fim de amparar os *feedbacks*, foram realizadas autoavaliação e avaliação por pares. O objetivo da autoavaliação foi criar no estudante a capacidade de autorreflexão e autoconhecimento, identificando o seu engajamento e o automonitoramento e oferecendo condições para o desenvolvimento das competências e responsabilidades; já a avaliação por pares teve como objetivo gerar as competências relacionadas à ética e à corresponsabilidade em relação ao próximo.

Os critérios e rubricas definidos para as avaliações da aprendizagem, a autoavaliação e a avaliação entre pares estão apresentados no Apêndice B.

7.2.6 Competências desenvolvidas pelos estudantes

Diante de um mercado de trabalho complexo, competitivo e limitado, a conclusão do produto passou a compor o portfólio de conhecimentos e habilidades dos estudantes, o qual poderá ser apresentado em processos seletivos de emprego ou outras situações requeridas, como forma de comprovar o conjunto de habilidades e competências pessoais e profissionais.

Além do conhecimento do conteúdo da disciplina e sua relação com o processo formativo, outras competências foram estimuladas, tais como: trabalho em equipe e cooperação; liderança e capacidade de negociação; comunicação de ideias; planejamento de atividades; resolução de problemas; pensamento crítico; coleta, organização e análise de dados e informações; autogestão; gestão do tempo e cumprimento de prazo; comunicação escrita e verbal; capacidade criativa, dentre tantas outras hoje consideradas essenciais para o mercado de trabalho.

7.2.7 Considerações acerca da proposta como ferramenta de apoio para suprir as lacunas pedagógicas e tecnológicas verificadas na prática docente

Ao introduzir temas que normalmente se mostram complexos e pouco atrativos para os jovens na faixa etária envolvida, foi possível constatar que, por meio do debate de forma colaborativa, mais do que conhecer o conteúdo, os estudantes conseguiram estabelecer conexão não só com o contexto da própria vida e da sua família, mas também da sociedade como um todo, atendendo ao objetivo do projeto, dando resposta para o problema proposto, ou seja, levar informações para a comunidade.

Ao associar no projeto as oficinas, visitas a empresas, imersões, palestras e outros eventos adicionais, proporcionamos aos estudantes experiências ativas e minimizamos as fragilidades sobre uma das principais lacunas verificadas na pesquisa, a compreensão da relação entre **teoria e prática**.

Ao trabalhar em equipe de forma colaborativa e permitir que os alunos expressassem suas ideias e pontos de vista, além de desenvolver a habilidade de comunicação, foram estimulados o pensamento crítico, a segurança e a capacidade de ouvir seus colegas. Isso fez com que as lacunas evidenciadas em relação à **didática**, sobretudo relativas à falta de clareza e dificuldade na comunicação, fossem atenuadas, considerando que os estudantes tendem a seguir o mesmo padrão de linguagem e comunicação, o que torna mais fácil a compreensão acerca do que está sendo apresentado.

Ao utilizar a ABP, em que os conteúdos relacionados com os componentes curriculares foram apresentados de forma sucinta e, posteriormente, pesquisados, debatidos, interpretados e relatados pelos estudantes no produto final, foi possível estimular a pesquisa, o engajamento, a autonomia e a colaboração. Nesse sentido, a proposta se revelou como uma excelente estratégia para suprir as lacunas relacionadas aos **métodos de ensino**.

Ao permitir a utilização de múltiplas ferramentas, como plataformas de *websites*, recursos audiovisuais, ferramentas de análise de dados, dentre outras de interesse e livre escolha dos educandos, ainda que em alguns momentos tenha sido necessário o auxílio de outros profissionais para realizar as oficinas ou até mesmo dos alunos para auxiliar os colegas, a partir das descobertas estimulou-se o desenvolvimento das competências digitais, para suprir as **lacunas tecnológicas** de estudantes e docentes.

Ao possibilitar que os alunos apresentassem suas próprias sugestões de ideias, *design*, elementos audiovisuais, dentre outros recursos para a construção do produto final, foi possível desenvolver também a **criatividade**.

Ao estabelecer critérios de **avaliação de aprendizagem** de forma contínua, mediante rubricas e responsabilidades preestabelecidas, assim como a necessidade de apresentação verbal, os estudantes assumiram a responsabilidade não só por si, mas também pelos colegas, tendo em vista que a construção conjunta impactava nos resultados coletivos.

Ao seguir um padrão e uma linha do tempo que atendesse ao calendário acadêmico e, ao mesmo tempo, o cronograma desenvolvido pela própria equipe, foi desenvolvido o senso de prioridade, de cumprimento de prazos, regras e responsabilidades, dentre outros. Ainda, ao possibilitar que os estudantes pesquisassem o conteúdo, desenvolvessem o entendimento e o pensamento crítico e oferecessem uma forma de levar o conhecimento para outras pessoas, cumpriu-se a tríade proposta pelos objetivos da educação superior, composta pelo ensino, pesquisa e extensão.

Ao utilizar os relatos apresentados pelos estudantes sobre as lacunas que se configuram nas práticas docentes como ferramenta para o delineamento de ações pedagógicas, de forma ética, democrática, construtiva e reflexiva, foi possível estabelecer um processo de ensino e aprendizagem democrático, baseado no **relacionamento e respeito** entre os agentes desse processo.

Por fim, ao assumir uma postura reflexiva e resiliente diante da percepção dos alunos, compreendemos o perfil e as expectativas formativas deles e traçamos novas estratégias pedagógicas para minimizar ou superar as lacunas profissionais, dessa forma dando continuidade à construção dos saberes profissionais e contribuindo para que outras pessoas também construam os seus.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar as lacunas pedagógicas e tecnológicas que se configuram na prática docente da educação superior nos cursos de bacharelado das áreas de avaliação 27 e 28 da Capes e, a partir desse diagnóstico, apresentar e descrever as bases norteadoras de uma proposta pedagógica para auxiliar os docentes dos cursos analisados a encontrar alternativas para suprir com resiliência essas lacunas.

Inicialmente, buscamos compreender o processo de desenvolvimento profissional docente na educação superior, tomando como elementos de análise os pressupostos pedagógicos e tecnológicos, a fim de contextualizar quais conhecimentos, competências e habilidades se revelam necessários para o exercício profissional na contemporaneidade. Entendemos, por meio do estudo, que se tornar um docente resiliente no contexto da pedagogia universitária é um processo que pode ser desenvolvido mediante programas formativos, tendo em vista que os pressupostos e saberes que orientam a prática docente podem ser adquiridos e fortalecidos a partir de um conjunto de estratégias e ações individuais e coletivas, no convívio social e profissional, pelas trocas de experiências entre profissionais, dentre vários outros elementos que contribuem para a construção de uma postura adaptativa frente aos diferentes contextos. Não diferente disso, quando as instituições assumem a resiliência como premissa no processo da formação docente, elas passam a estimular a reflexão e a segurança profissional, a capacidade adaptativa, a realização profissional, contribuindo, conseqüentemente, para a qualidade na educação.

Verificamos que, no Brasil, ainda que a legislação vigente não traga de forma clara e específica os requisitos necessários para o exercício da pedagogia universitária nos cursos de bacharelado, o conjunto de elementos e saberes que caracterizam a prática docente é desenvolvido pela formação e pela atualização profissional, o que evidencia a necessidade de repensar as políticas públicas destinadas para esses fins. Ademais, a ênfase dada à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado; a financeirização do setor educacional, que remete cada vez ao ganho econômico, em detrimento da qualidade de ensino; a heterogeneidade do perfil docente decorrente da ampliação da oferta de cursos sem um programa direcionado para o desenvolvimento desses profissionais; e as transformações tecnológicas, culturais, sociais e econômicas que emergem na sociedade impactam

também na prática profissional e fazem com que essas competências, habilidades e saberes se alterem em decorrência do tempo e do espaço.

Buscando compreender as necessidades emergentes das práticas na docência universitária, o estudo fez um levantamento das lacunas pedagógicas e tecnológicas que se configuram nos cursos de bacharelado das áreas de avaliação 27 e 28 da Capes em uma IES localizada na Região Metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, a partir das perspectivas dos estudantes. Identificamos que, à luz do universo pesquisado, os pressupostos pedagógicos estão relacionados com a didática, os métodos e recursos utilizados nas aulas, a capacidade de estabelecer relação entre teoria e prática no contexto de vida dos estudantes, os processos de avaliação da aprendizagem e o relacionamento e respeito; dentre eles, a didática apresentou-se como um dos elementos de maior relevância para que as práticas pedagógicas sejam satisfatórias e atendam às expectativas formativas dos alunos, sobretudo na clareza com a qual o docente se comunica ou até mesmo no dinamismo que se estabelece nas aulas e no relacionamento e respeito para com os estudantes.

Foi possível constatar ainda que o uso de métodos tradicionais de ensino, como aulas expositivas e *slides*, já não faz mais sentido para os estudantes e estes carecem de novas metodologias que tornem as aulas mais dinâmicas e facilitem a compreensão acerca daquilo que está sendo ensinado. Todavia, não basta empregar novos métodos; é necessário planejamento para saber quando e como aplicá-los.

Na perspectiva tecnológica, o estudo revelou que, embora os docentes tenham acesso a ambientes e ferramentas de tecnologias, muitas vezes eles não dispõem de infraestrutura adequada e não estão preparados para utilizá-las e que, em alguns casos, os estudantes as conhecem melhor do que os próprios docentes, o que ressalta a importância de programas de formação que desenvolvam essas habilidades e a necessidade de delineamento de políticas públicas que possibilitem o acesso tecnológico a todos os agentes da educação.

Identificadas as lacunas pedagógicas e tecnológicas, buscamos responder à seguinte questão: como ajudar os professores da educação superior dos cursos analisados a superá-las com resiliência e viabilizar estratégias que atendam a expectativas formativas e às necessidades emergentes dos estudantes? Para dar resposta para a questão, foi apresentado um estudo de caso sobre a aplicação de um modelo pedagógico desenvolvido a partir da metodologia de ABP, o qual incorporou

o uso de tecnologias e metodologias ativas. A ênfase da proposta pedagógica consistiu na resiliência para a superação das lacunas que se configuram na prática docente na educação superior, a partir dos pressupostos pedagógicos e tecnológicos.

Por meio da ABP, os alunos trabalharam na construção de um projeto de forma contínua, para levar conhecimento para a sociedade acerca de temas econômicos que impactam no cotidiano das pessoas. Além do conhecimento do conteúdo, eles foram encorajados a trabalhar em equipe, mediante experiências ativas, imersões e visitas a empresas, utilizando diferentes ferramentas e recursos tecnológicos. Ainda, o desenvolvimento do projeto estimulou nos estudantes o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação escrita e verbal, a confiança, a colaboração, a tomada de decisão, a capacidade de resolução de problemas reais, dentre tantas outras competências consideradas necessárias para os profissionais do século XXI.

Entendemos que a aplicação da metodologia pode ser ampliada dentro da pedagogia universitária, em todos os cursos e áreas do conhecimento, a depender da disponibilidade de recursos por parte das IES, dos professores ou dos estudantes, requerendo a adaptação dos componentes curriculares à realidade em que será aplicada. Para que o modelo seja incorporado aos planejamentos pedagógicos dos cursos, é necessário que os docentes estejam abertos e sintam-se preparados para aplicá-lo e, quando não se sentirem confortáveis, que tenham a abertura de buscar colaboração da IES e de outros profissionais que possam amparar em algumas questões que por acaso não tenham conhecimento.

Um dos desafios para a implementação do modelo é o estabelecimento de critérios de avaliação que saiam do modelo tradicional e sejam capazes de identificar as competências desenvolvidas pelos estudantes de forma contínua ao longo da construção do projeto. Isso exige um maior tempo para planejamento e organização das atividades, o que também impacta na carga horária e na remuneração dos docentes. Por isso, são necessários a anuência e um olhar mais aprofundado por parte das IES para as horas de atividades demandadas para esses fins e para a implementação de um processo contínuo de capacitação do corpo docente. Sobretudo, é indispensável a abertura para preparar os espaços e a infraestrutura que darão sustentação aos projetos, o planejamento pedagógico e a implementação do currículo por projeto.

Aos profissionais da educação superior, essas considerações postulam uma postura resiliente para compreender o contexto em que atuam. A resiliência é o processo que leva o docente a refletir sobre suas práticas e o seu papel na sociedade. Só pela reflexão é possível conhecer e contextualizar o ambiente e propor adequações de estratégias e ações profissionais capazes de superar as adversidades e transformações que se apresentam durante o exercício profissional.

Partindo dessas considerações, entendemos que as experiências desenvolvidas precisam ser registradas e compartilhadas, a fim de ampliar as reflexões e produzir evidências sobre (novas) práticas pedagógicas na docência da educação superior e, assim, estimular o sistema, sem restrições a adotar modelos formativos que desenvolvam a aprendizagem significativa centrada na formação pessoal, social e profissional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Portfólio docente e qualidade de ensino. *In*: SIMPOSIUM IBEROAMERICANO DE DIDÁTICA UNIVERSITARIA, 1., 1999, Santiago de Compostela. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-1999-%E2%80%93-Santiago-de-Compostela-3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ALARCÃO, M.; SOTERO, L. Resiliência. *In*: REIS, J. (Coord.). **Palavras para lá da pandemia**: cem lados de uma crise. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/ficheiros/Obra%20-%20Palavras%20para%20la%20da%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- ALMEIDA, S. C. D. **Convergências entre currículo e tecnologias**. Curitiba: InterSaberes, 2019.
- ANDRIOLA, W. B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições de Educação Superior (IES), visando à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). *In*: RISTOFF, D.; ALMEIDA JUNIOR, V. P. **Avaliação participativa, perspectivas e desafios**. Brasília, DF: INEP, 2005. p. 57-70.
- ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362/24959>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- ASSIS, S. G. **Encarando os desafios da vida**: uma conversa com adolescentes. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; HOLANDA, L. (Org.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o estado da questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 67-132.

BEHRENS, M. A. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. *In*: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR, 2014. p. 95-116.

BELLONI, I. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 6-14, dez. 2000.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/300>. Acesso em: 4 jun. 2022.

BLIKSTEIN, P. *et al.* **Tecnologias para uma educação com equidade**: relatório de política educacional. Brasília, DF: [s.n.], 2021. Disponível em: https://titlab.org/wp-content/uploads/2021/10/REL6_d3e_Tecnologia_AF-digital_v6_2204-2.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

BONAMIGO, C. A.; ALMEIDA, S. C. D. **Metodologia da pesquisa científica**. Umuarama: Unipar, 2015. Disponível em: <https://moodle.ead.unipar.br/materiais/webflow/metodologia-da-pesquisa-cientifica-ui/documents/unidade-1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BOTH, I. J. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: Ibpex, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro de autoavaliação institucional**. Brasília, DF: MEC, 2004c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre as áreas de avaliação**. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento - renovação de reconhecimento. Brasília, DF: SINAES, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 4 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de qualidade da educação superior**. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-enade>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de Ensino Fundamental e Médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CASTANHO, S. Ainda avaliar? *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papirus, 2000. p. 159-182.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NdCJbg6hpQqn8fQXRLB86kf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-47.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3664>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CUNHA, M. I. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. *In*: ISAIA, S. M. A. (Org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0135-3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62519/65314>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CUNHA, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CUNHA, M. I. Qualidade da docência: resiliência e compromisso nas histórias e contextos de docentes universitários experientes. **Educação Superior e Sociedade**, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 206-229, 2022. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-8>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CURSINO, A. G. **Tecnologias na educação**: contribuições para uma aprendizagem significativa. Curitiba: Appris, 2019.

DALBEN, A. I. L. F.; CASTRO, E. V. A relação pedagógica no processo escolar: sentidos e significados. *In*: TEIXEIRA, A. M. **Temas atuais em didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interação e ênfases. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 71-89.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3. p. 817-825, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?lang=pt#>. Acesso em: 27 maio 2022.

ESTEVES, M. Para um desenvolvimento profissional ao longo da vida. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 23, p. 17-44, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/view/30>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-773, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gpGpKSqZWVbwKxt9Smwwz5M/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aulas**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

FERNANDES JUNIOR, A. M. **A pesquisa brasileira em educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

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

FRANCO, E. K.; MASETTO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 5, n. 2, 2013. DOI: 10.18554/rt.v5i2.377.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2022.

GATTI, B. A. Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 93-108, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2227>. Acesso em: 4 jun. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, [s.l.], v. 42, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 6 dez. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. *In*: ISAIA, S. M. A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0135-3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313007.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

KOEHLER, M. L.; MISHRA, P. Introducing TPCK. *In*: AACTE COMMITTEE ON INNOVATION AND TECHNOLOGY (Ed.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for educators**. New York: Routledge, 2008. p. 3-29. Disponível em: https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/05/koehler_mishra_08.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.

LEITE, D. Avaliação da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. v. 2. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, R. M. T. *et al.* Avaliação do desempenho docente com a participação do corpo discente no ensino superior. **Revista da ABENO**, [s.l.], v. 6, p. 12-13, 2006.

Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/issue/archive/3>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papirus, 2000.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, [s.l.], v. 12, p. 6-11, 2000.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, P. H. F.; MARINHO, C. B. S. SINAES: discutindo sobre os critérios de avaliação do corpo docente. **Projeção e Docência**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 241-256, 2018.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

MASETTO, M. T. Exercer a docência no ensino superior brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26233>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MASSON, T. J. *et al.* Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40., 2012, Belém. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514563/mod_folder/content/0/METODOLOGIA%20DE%20ENSINO%20PBL.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tsXBPpckfxmZ8VvXvhcfF5m/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MAUÉS, O.; SOUZA, M. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, [s.l.], v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3171>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MILLER, B. **A mulher vulnerável: 12 qualidades para desenvolver a resiliência**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Editora UFSCar, 2002. p. 151-174.

MOITA, M. C. Recursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

MORAN, J. Como utilizar as tecnologias na escola. *In*: MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. p. 15-33. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, P. X. S.; ROMANOWSKI, J. P. Contribuições da formação continuada para professores universitários ingressantes. **Reflexão e Ação**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 204-219, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13022>. Acesso em: 13 jan. 2022.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 129-138, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2000.v4n7/129-138/pt/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SNPRO-SP, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, São Paulo, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66 p. 157-174, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LGj7HR75NB9tHnVvRwfPgSx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2022.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PEDRO, N. *et al.* Tecnologias, inovação e desenvolvimento profissional docente no século XXI (ou, pergunte-se aos alunos o que os professores precisam de aprender). *In: ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO*, 1., 2010, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: ULisboa, 2010. p. 932-947. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6215>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PELLETIER, K. *et al.* **Relatório EDUCAUSE Horizon**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PERRENOUD, P. **A pratica reflexiva no oficio do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PITANGA, A. F. Desenvolvimento de um projeto temático na perspectiva da pedagogia 4Cs: conhecimento científico, criticidade, criatividade e colaboração. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 422-441, 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2523>. Acesso em: 4 jan. 2023.

RIEDNER, D. T. T.; PISCHETOLA, M. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 64-48, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655732>. Acesso em: 22 jan. 2022.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s.l.], v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106>. Acesso em: 16 jun. 2022.

RODRIGUES, S. C. *et al.* A tecnologia e seu papel relacional entre sociedade, educação e (novas) tecnologias. *In*: AFONSO, G.; FRONTINO, L.; SANTOS, R. O. (Org.). **Educação e tecnologias: potencialidades e limitações**. Curitiba: Bagai, 2021. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Educacao-e-Tecnologias-potencialidades-e-limitacoes.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ROMANOWSKI, J. P. *et al.* Práticas pedagógicas: inserção das tecnologias na promoção da aprendizagem. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; WUNSCH, L. P.; MENDES, A. P. (Org.). **Educação e tecnologias: desafios dos cenários de aprendizagem**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 87-101.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SALES, M. V. S. Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior: perspectivas contemporâneas. *In*: TRINDADE, S. D.; MOEIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (Org). **Pedagogias digitais no ensino superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2020. p. 105-131. Disponível em: <https://www.cinep.ipc.pt/index.php/publicacoes/livros>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov.2022.

SANTOS, S. E. *et al.* Avaliação da aprendizagem na educação superior: cooperação e inovação. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 44, p. 580-602, 2022. Disponível:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3766/0>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, [s.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016.

Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>.

Acesso em: 17 jan. 2022.

SORDI, M. R. L. Avaliação como instrumento qualificador da docência universitária.

Revista del CIDUI, [s.l.], n. 1, 2012. Disponível em:

<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/323>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUSA, C. S. Resiliência na educação superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**.

Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 65-100.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, J. Resiliência e equilíbrio emocional na escola. **Conhecimento & Diversidade**, [s.l.], v. 6, n. 11, p. 65-78, jun. 2014. Disponível em:

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1741. Acesso em: 26 nov. 2022.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional: desatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 31-55.

TENORIO-VILCHEZ, C.; SUCARI, W. Compreenda a resiliência do professor: uma aparência sistêmica. **Revista Innova Educación**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 187-197, 2021.

Disponível em: <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/398>.

Acesso em: 26 nov. 2022.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Pedagogia(s) 2.0 em rede no Ensino Superior. In: MILL, D. *et al.* **Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 9-23.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

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

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 6 mar. 2022.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2022.

VERDUM, P. L. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 25 nov. 2022.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 133-158.

WEBER, M. A. L.; BEHRENS, M. A. Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias. **Revista Intersaberes**, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 245-270, 2011.

WUNSCH, L. P.; FERNANDES JUNIOR, A. M. **Tecnologias na educação**: conceitos e prática. Curitiba: InterSaberes, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

ZABALZA, M. A. Ser profesor universitario hoy. **La Cuestión Universitaria**, [s.l.], n. 5, p. 68-80, 2009. Disponível em:

<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/285>. Acesso em: 22 abr. 2022.

APÊNDICE A – AUTODECLARAÇÃO DOS PRINCÍPIOS E DOS PROCEDIMENTOS ENVOLVIDOS NA COLETA DE DADOS

Declaro para os fins que se fizerem necessários que os procedimentos envolvidos na coleta de dados e análise de dados não envolvem potenciais riscos nas questões relacionadas ao anonimato, à confidencialidade, à privacidade dos docentes e discentes envolvidos na pesquisa tendo em vista que, no instrumento pesquisado os relatos foram sintetizados e apresentados de forma anônima sem nenhuma referência do avaliador e/ou do avaliado, logo não coloca em risco os princípios éticos envolvidos na pesquisa.

Curitiba, Paraná, fevereiro de 2023

APÊNDICE B – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Critérios para a avaliação entre pares

Nome do avaliado _____	Data da Avaliação: _____ / _____ / _____			
Critérios	Acima do Esperado	Dentro do Esperado	Precisa maior dedicação	Dedicação Insuficiente
Avaliação entre pares	É ativo e participativo <u>em todas as atividades</u> ligadas à protipagem do produto, sugerindo ideias, assumindo responsabilidades e buscando informações para que os objetivos fossem atingidos	É ativo e participativo <u>na maioria das atividades</u> ligadas à protipagem do produto, sugerindo ideias, assumindo responsabilidades e buscando informações para que os objetivos fossem atingidos	Participa <u>somente de algumas atividades</u> ligadas à protipagem do produto e assumiu <u>poucas responsabilidades</u> para que os objetivos fossem atingidos	<u>Não participa de nenhuma atividade</u> ligada à protipagem do produto e <u>não assume responsabilidades</u> para que os objetivos fossem atingidos
Caso deseje, deixe suas contribuições sobre as potencialidades do colega				
Caso deseje, deixe suas contribuições sobre os pontos de melhoria do colega				

Fonte: A autora (2023).

Critérios para a autoavaliação

Nome do autoavaliado _____		Data da Avaliação: _____ / _____ / _____				
Indicador	Pergunta Assinale com (x) o item que melhor te representa	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Contribuição para o grupo	Você participou ativamente das atividades, compartilhando as suas ideias e conhecimentos e debatendo com a sua equipe e com a turma para a solução do problema?					
Atitudes e ações	Você sempre busca estimular a cooperação no trabalho, sabe ouvir e aceitar as ideias dos demais membros do grupo e adota atitude positiva em relação às tarefas e às pessoas?					
Uso de recursos	Você desenvolveu conhecimento em relação à utilização dos recursos disponíveis, de forma autônoma ou após as oficinas de orientação?					
Coleta e organização dos dados	Você desempenhou com facilidade as atividades relacionadas à seleção de fontes de pesquisa, compreensão das informações, tratamento e organização dos dados					
Temática e conteúdo	Você conseguiu desenvolver conhecimento sobre a aplicabilidade das temáticas e dos conteúdos do projeto?					

Fonte: A autora (2023).

Critérios para a avaliação do protótipo

Critério	Acima da expectativa	Atendeu as expectativas	Bom	Regular
Atendimento aos critérios estabelecidos no item 6.3.4	O planejamento do projeto contempla e supera os critérios estabelecidos, poderá seguir em frente sem necessidade de ajustes (4,0 pontos)	O planejamento atende os critérios estabelecidos. Poderá seguir em frente sem necessidade de ajustes (3,5 pontos)	O planejamento do projeto atende parcialmente os critérios estabelecidos. Poderá seguir em frente mediante os ajustes (2,5 pontos)	Não foi possível identificar com clareza os critérios estabelecidos. Deverá ser reorganizado conforme sugestões da banca (1,5 ponto)
Apresentação: domínio e comunicação	Demonstrou total domínio em relação a proposta, transmitiu com clareza e segurança as ideias do grupo, a comunicação foi de fácil compreensão e superou as expectativas dos avaliadores (3,0 pontos)	Demonstrou domínio em relação a proposta e conseguiu transmitir as ideias do grupo (3,5 pontos)	Alguns pontos relacionados à comunicação da proposta não ficaram claros. Porém com o feedback dos avaliadores foi possível esclarecer os pontos de melhoria (1,5 ponto)	O grupo não conseguiu transmitir as ideias propostas, foi necessário a intervenção dos avaliadores para estabelecer os critérios para a sequência do projeto. (1,0 ponto)
Apresentação: Recursos e criatividade	Foram selecionados múltiplos recursos criativos que irá tornar o produto final mais atrativo para o público. O grupo está apto a dar apoio para os colegas (2,0 pontos)	Foram apresentados poucos recursos para tornar o produto final mais atrativo para o público, porém atende o objetivo do projeto (1,5 ponto)	Uso limitado de recursos sem criatividade aparente. Alguns tópicos precisarão de incremento nos recursos para tornar o produto final mais atrativo para o público (1,0 ponto)	Não estão claros os recursos a serem utilizados. Dificuldade aparente na seleção de recursos. O grupo deverá buscar apoio junto ao professor e colegas para atingir os objetivos propostos (0,5 ponto)
Planejamento	O grupo definiu de forma clara, sem ressalvas o roteiro, cronograma, padrões, critérios, diretrizes, tarefas e responsabilidades a serem seguidos; (1,0 ponto)	O grupo definiu o roteiro, cronograma, padrões, critérios, diretrizes, tarefas e responsabilidades a serem seguidos com poucas intervenções dos avaliadores (0,75 ponto)	O grupo definiu o roteiro, cronograma, padrões, critérios, diretrizes, tarefas e responsabilidades; foram necessárias intervenções dos avaliadores para os ajustes necessários. (0,5 ponto)	O planejamento do grupo não está claro e necessita ser revisado para a sequência do projeto. (0,25 ponto)

Fonte: A autora (2023).

Critérios para a avaliação do produto final

Critério	Acima da expectativa	Atendeu as expectativas	Bom	Regular
Quanto ao objetivo e conteúdo	O produto final o atende na integridade os critérios estabelecidos, foi bem executado e o conteúdo traz informações claras que podem contribuir de forma significativa com o aumento do conhecimento do público acerca dos temas propostos (4,0 pontos)	O produto final está adequado aos critérios estabelecidos e traz informações que contribui com o aumento do conhecimento do público, porém alguns elementos não estão totalmente integrados com o objetivo do projeto (3,5 pontos)	O produto final está adequado aos critérios estabelecidos, porém a explicação sobre os temas propostos é de difícil compreensão para a sociedade ou traz poucos detalhes para apoiar o conhecimento do público (2,5 pontos)	O produto final atende parcialmente os critérios estabelecidos; (1,5 ponto)
Design e ilustração	O design do produto traz um conjunto de elementos (vídeos, ilustrações, infográficos e recursos audiovisuais) relevantes que apoiam de forma significativa e estão totalmente integradas às informações do projeto (3,0 pontos)	O design do produto traz um conjunto de elementos que embasam as informações apresentadas, porém alguns não estão totalmente integrados com as informações do projeto (2,5 pontos)	O design do produto traz poucos elementos que apoiam superficialmente as informações apresentadas no projeto. (1,5 ponto)	Não foram apresentados elementos para apoiar as informações do projeto (1,0 ponto)
Apresentação: domínio e comunicação	Demonstrou total domínio dos assuntos, a apresentação foi clara e segura, a comunicação foi de fácil compreensão e superou as expectativas dos avaliadores e convidados (2,0 pontos)	Demonstrou domínio do assunto e a apresentação atendeu as expectativas dos avaliadores e convidados (1,5 ponto)	Alguns assuntos não foram apresentados adequadamente e pontos relacionados à comunicação, segurança e clareza precisam ser melhorados (1,0 ponto)	Demonstrou desconhecimento do conteúdo, nervosismo e insegurança na apresentação (0,5 ponto)
Apresentação: Recursos e criatividade	Foram utilizados múltiplos recursos criativos que atraiu a atenção da plateia (1,0 ponto)	Foram apresentados poucos recursos com pouca criatividade aparente (0,75 ponto)	Uso limitado de recursos sem criatividade aparente (0,5 ponto)	Dificuldade aparente no uso de recursos aparente (0,25 ponto)

Fonte: A autora (2023).