

## Saberes da docência na educação superior: enfoque nas metodologias de ensino ativas e nas tecnologias digitais

Neide Pena<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4478-2097>

Luana de Lima Coelho<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1623-4667>

### Resumo

Discute-se os saberes necessários à docência na educação superior, considerando a inserção das tecnologias digitais e as metodologias ativas. Identificou-se, a partir da revisão sistemática de literatura amparada em Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006) e nos resultados de um estudo de campo tipo *survey*, exploratório-descritivo, que o professor recorre a um conjunto de saberes obtidos na formação inicial e continuada, na prática docente ou em serviço, em pesquisas e outros eventos, para realizar as suas aulas. Evidencia-se fenômenos importantes relacionados aos saberes da docência e à formação com novas perspectivas para a profissão docente, pontuando as relações que se estabelecem entre professores e alunos, saberes disciplinares, curriculares e experienciais e metodologias de ensino. As tecnologias digitais aí se inserem com sua contribuição ao trabalho pedagógico e à formação mais coerente às expectativas dos estudantes, capaz de proporcionar o desenvolvimento de competências autônomas de aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Didática. Prática pedagógica. Formação profissional. Docentes. Universidade.

### Abstract

It discusses the necessary knowledge for teaching in higher education, considering the insertion of digital technologies and active methodologies. It is identified from the systematic review of literature based on Tardif (2014) and Gauthier *et al.* (2006) and in the results of a survey-type field study exploratory-descriptive, in what the professor uses a set of knowledge obtained in initial and continuing education, in teaching practice or in service, on research and other events, to carry out his classes. Important phenomena related to teaching knowledge and training are evidenced with new perspectives for a teaching profession, punctuating the relationships established between teachers and students, disciplinary, curricular, and experiential knowledge and teaching methodologies. The digital technologies are inserted there with their contribution to the pedagogical work and to the formation more coherent to the students' expectations, capable of providing the development of autonomous competences of lifelong learning.

**Keywords:** Didactics. Pedagogical practice. Professional qualification. Professors. University.

<sup>1</sup> Doutora em Educação Currículo (PUC/SP); Mestrado em Linguística (Univas/MG); Graduação em Pedagogia. Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás; Pouso Alegre-MG; e-mail: [neideunivas@gmail.com](mailto:neideunivas@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação; Graduação em Administração, Universidade do Vale do Sapucaí-Univás; Pouso Alegre-MG; e-mail: [luanacoelho@gmail.com](mailto:luanacoelho@gmail.com)

## 1 Introdução

O artigo, que ora se apresenta, discute os saberes necessários para o exercício da docência na educação superior e metodologias de ensino com tecnologias digitais, tendo como aporte teórico Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006). Ambos os autores consideram que o saber do docente é plural, formado pela combinação de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, e a docência é uma tarefa do professor que consiste em transformar os conteúdos que ensina em aprendizagem significativa para que os alunos possam melhor compreendê-los.

A questão que inspirou a pesquisa foi saber como o uso de metodologias ativas com tecnologias digitais pode se somar aos saberes docentes de forma a contribuir com o professor da educação superior nessa tarefa de transformar os conteúdos que ensina em aprendizagem significativa. O objetivo é identificar e discutir as possibilidades que a utilização de metodologias de ensino ativas, com uso de tecnologias digitais, pode proporcionar aos docentes do ensino superior para tornar as suas aulas mais eficazes e, aos discentes, ter uma aprendizagem mais autônoma e significativa.

O texto se ampara nos resultados de uma pesquisa mais ampla, realizada para a dissertação de Mestrado em Educação, de natureza qualitativa, que envolveu 56 alunos do curso de graduação de Administração e uma revisão de literatura pré-selecionada sobre saberes docentes (TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al.*, 2006) e docência no ensino superior (MASETTO, 2010; MASETTO, 2012; MORAN, 2018) como profissão. A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2012), é a mais adequada para trabalhar com um universo mais amplo de relações entre os processos e fenômenos de pesquisa e, por isso, foi adotada para a realização da pesquisa, uma vez que a docência no ensino superior é considerada por esses autores e outros uma atividade complexa.

Os avanços do mundo contemporâneo trouxeram novas perspectivas para a educação e, principalmente a do nível superior, dando origem às reformas e mudanças que ocorreram em nível global. No caso da educação superior, as reformas se referem às transformações que vêm se dando sob o manto de uma proposta de reestruturação produtiva, “em sintonia com os organismos multilaterais” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 17), que vêm impondo uma nova realidade para a educação no século XXI, inclusive uma redefinição desse nível de ensino e de suas finalidades, com repercussões na formação de professores, bem como dos egressos, futuros profissionais. Tais mudanças têm sido denominadas por esses autores como “estruturais”. Portanto, não se trata apenas dos aspectos relacionados ao pedagógico das instituições de ensino, mas do caráter sistêmico que envolve a educação superior e sua relação com a sociedade.

Os mencionados autores se referem a uma conjuntura do início do século, mas que, nos anos posteriores, passou a desempenhar um papel determinante no processo de reconfiguração da educação superior e das políticas de gestão da educação, de modo geral, inclusive no que concerne ao papel social e educativo das instituições de ensino. Pelas suas especificidades e particularidades e, em face do processo de mudanças para adequar a educação à sociedade global competitiva, das instituições de ensino superior foi exigido consubstanciar ao desenvolvimento do mercado e às inovações tecnológicas (OCDE, 2015), uma vez que a educação não está alheia às transformações do mundo produtivo e da própria sociedade (HARGREAVES, 2004). Nessa esteira, se situa também o professor e, dele, tem sido exigido novos comportamentos enquanto profissional da educação e mediador do processo de formação de estudantes, que buscam na universidade se preparar para o exercício de uma profissão, estejam eles na função de docência ou de gestão.

No caso brasileiro, as repercussões das citadas mudanças, denominadas por Leher (2005, p. 2) como “Reformas Estruturais no interior do Aparelho do Estado Brasileiro”,

ganham impulso na década de 1990 e se manifestam nas formas de organização dos processos pedagógicos das instituições de ensino bem como na própria oferta da educação, com novas exigências e diante do propósito de melhoria da qualidade da educação. A ênfase na qualidade pode ser considerada uma dessas manifestações em face das novas exigências do mundo produtivo, em que as relações entre ciência, tecnologia e desenvolvimento econômico se tornam cada vez mais simultâneas e complexas, tendo as pessoas como principal força propulsora, como descrito por Audy (2017): “uma terceira visão” na relação universidade-sociedade. Essa “terceira missão” da universidade deve responder ao desafio de atuar como vetor do “desenvolvimento econômico e social da sociedade, ampliando suas missões básicas de ensino e pesquisa” (AUDY, 2017, p. 85). Além disso, a qualidade do ensino é atualmente um direito do estudante e, de acordo com Ribeiro e Pena (2020), quando em algum aspecto, a efetivação desse direito não é atendida, a judicialização pode ser um meio ou uma estratégia que ele poderá recorrer, pela via jurídica, a fim de exigir o cumprimento e a garantia desse direito.

As instituições de ensino superior têm sido entendidas como *locus* da formação dos diversos profissionais para a sociedade contemporânea, inclusive para a educação, sendo delas exigida a responsabilização pela formação profissional adequada a esse novo mundo produtivo, conforme asseverado no art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998) orienta que a educação superior tem a finalidade de “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, prover oportunidades para a aprendizagem permanente de forma a educar para a cidadania democrática e para participação na sociedade [...]” (UNESCO, 1998, p. 16-22).

Devido ao próprio perfil dos alunos que atualmente chegam ao ensino superior e às tecnologias digitais que vêm junto com eles, o modelo de aula tradicional já não mais atende às suas expectativas e nem tão pouco às do mundo do trabalho e da própria sociedade. Consequentemente, essa situação tem exigido dos professores um repensar da sua própria prática e a renovação de suas formas de ensinar, planejar e avaliar, bem como quanto às formas de se relacionar com esse público, na direção de provocar a integração do aluno com os conteúdos e com os integrantes da sala de aula. Há, pelo menos, três décadas, as metodologias de ensino denominadas ativas e as tecnologias digitais têm se apresentado com forte potencial de serem utilizadas para mudar a dinâmica tradicional da sala de aula, das mais diversas formas, mas ainda não pode ser considerada uma realidade na educação brasileira, de modo geral.

A partir de observações respaldadas na literatura visitada no decorrer da realização da citada pesquisa de mestrado e em nossa prática docente mediada por tecnologias, neste momento de aulas emergenciais *on-line* devido à pandemia provocada pelo Sars-CoV-2, causador da Covid-19, partiu-se da hipótese de que as metodologias de ensino ativas podem contribuir para a inovação nos processos educativos e na gestão, bem como para uma superação de paradigmas tradicionais da educação. Essa superação implica privilegiar o “saber fazer”, o “*learning by doing*” (aprender fazendo), a criatividade, aprendizagem colaborativa e outros, porém, tem ainda se esbarado em paradigmas considerados conservadores, calcados no reducionismo cartesiano, que visa à reprodução do conhecimento e uma aprendizagem passiva, como analisado por Behrens (2013).

Segundo Pena e Santos (2019), ao mesmo tempo em que se exige inovação dos processos pedagógicos com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, as instituições de ensino superior também têm sido criticadas por pesquisadores por estarem se ajustando às medidas neoliberais, levando a uma mera subordinação da formação humana às demandas do mercado. Essa crítica se ampara, ainda, na acusação de ser o discurso da qualidade uma prática do campo empresarial que, ao ser deslocado para a educação, acaba levando para dentro escola uma lógica de mercado ou de quase-mercado, como explicam os citados autores. Eles concordam que fatores específicos podem interferir na relação ensino e aprendizagem na

educação superior, tais como as mudanças na sociedade e demandas do mercado de trabalho, pois a universidade não pode ficar alheia ao seu contexto.

É nesse contexto de múltiplos desafios, carregado de tensões e contradições, que se insere este artigo, que aborda os saberes necessários à docência na educação superior em seu aspecto mais amplo da profissão docente. De modo específico, discute-se a formação do professor para o exercício da docência, neste nível de ensino, tendo como amparo teórico Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), mas não limitando-se a eles. Observa-se que o tema tem sido objeto de investigação em curso de pós-graduação a partir da última década do século anterior e discutido à luz de autores que tratam da formação pedagógica ou da falta dela como questão. Dentre eles, Nóvoa e Amante (2015); Behrens (2013); Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2010); Imbernóm (2012), Pena e Santos (2019) e outros.

Tardif (2014, p. 10) relata que, “a partir da década de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão” e, posteriormente, na Europa. No Brasil, Pimenta e Anastasiou (2010) relatam que, no cenário acadêmico, até a década de 1990, nunca foi preocupação a formação de professores para a docência na educação superior. Pode-se destacar que ainda hoje, na LDB vigente (BRASIL, 1996), não se encontra explícita essa exigência, porém, nos últimos anos, observam-se ênfase nas exigências da formação pedagógica e também questionamentos que se estendem para além da formação caracterizada como “pedagógica”. Trata-se da exigência de outras competências como as relacionadas à utilização de metodologias ativas e ao uso de tecnologias digitais nas atividades educativas (ensino, pesquisa e outras), o que vai ao encontro do caracterizado “saber plural” necessário ao docente, como teorizado por Tardif (2014) e reafirmado por Gauthier *et al.* (2006) ao considerarem o “saber do professor” como constituído de diversos saberes e originados de diferentes fontes os quais constituem uma espécie de reservatório de saberes.

Este artigo está organizado em três partes: considerações iniciais que se fizeram necessárias para a contextualização do tema; aspectos metodológicos; aspectos epistemológicos e pedagógicos tratando dos saberes necessários à docência no ensino superior com amparo em Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006). Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 2 Aspectos metodológicos

Consideramos, a partir da experiência na docência na educação superior e da literatura visitada, que a aprendizagem dos alunos pode ser potencializada com o uso adequado e pertinente de metodologias de ensino ativas e também com o uso de tecnologias digitais. Isso porque elas promovem mais interação dos alunos com os docentes e com novos conteúdos, bem como estimulam experiências que extrapolam os conteúdos disciplinares que, normalmente, limitam alunos e professores a práticas que podem ser consideradas tradicionais. Na experiência analisada como estudo de caso, constatou-se que o uso de tecnologias promove a aprendizagem ativa e colaborativa bem como estimula a criatividade, desenvolve habilidades de pesquisa, leitura e interpretação e, dessa forma, contribuem para a independência do discente em seu processo de aprender e o processo de autonomia.

Diante do exposto, este artigo enfatiza a imbricação da dimensão epistemológica e pedagógica, articulada com a dimensão formativa no exercício da docência, de forma a pontuar a relação entre os conteúdos ditos teóricos e os saberes da experiência como teorizado por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006). Também, explora os conceitos de metodologias ativas, contextualizando-os aos saberes necessários à docência no ensino superior na atualidade, diante das mudanças que ocorreram na educação superior a partir da década de 90 do século anterior ou pós-publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), n. 9.394 de 1996.

Devido à interrupção abrupta das aulas por causa da Pandemia da Covid-19, decretada em 11 de março de 2020, a observação e a coleta de dados que estavam em andamento para a pesquisa precisaram ser reformuladas para uma situação totalmente virtual, o que afetou a realização de práticas de metodologias ativas, uma vez que, quanto aos alunos, constatou-se que as aulas *on-line* foram prejudicadas devido à falta de convivência dos alunos com os colegas e professores presencialmente. Os encontros formativos, inclusive a coleta de dados, se deram por via remota, privilegiando aspectos epistemológicos e pedagógicos, com uso de tecnologias no planejamento e execução das aulas e não apenas como mediação.

### **3 Revisão de literatura. Saberes docentes: conversando com Tardif e Gauthier *et al.***

Em uma pesquisa rápida do google acadêmico, (data atualizada em 14/07/2021 – 9h05min) foi possível verificar que a sua obra *Saberes docentes: formação profissional*, que discute a origem e a constituição dos saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho em sala de aula, foi citada em 14. 110 publicações. A prática dos docentes, de acordo com Tardif (2014), compõe-se de diferentes saberes que se articulam, mantendo entre eles diferentes relações. São saberes da formação profissional (ciências da educação e da ideologia pedagógica, ou seja, saberes pedagógicos); saberes disciplinares (correspondentes aos diversos campos do conhecimento); saberes curriculares (programas curriculares expressos em objetivos, conteúdos, métodos, ordenados pela instituição escolar); saberes experienciais (saberes específicos desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão).

Segundo Tardif (2014), o trabalho docente se caracteriza por um alto grau de indeterminação na realização do processo de trabalho devido às diversas situações que o profissional se depara no exercício de sua função, o que exige desses profissionais uma competência que vai além da pedagógica, a qual o permite fazer construção de julgamentos em situações de ação. O autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores dentro da pluralidade evidenciada pelo saber profissional, com abstenção a critérios internos capazes de discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas distintas. Ele relaciona o saber profissional com os lugares nos quais os professores atuam com suas organizações que os formam ou trabalham, ou ambas. Atrela a isso os instrumentos de trabalho do profissional e sua experiência, bem como coloca em destaque as fontes de aquisição desse saber e os modos de integração na docência. Desse modo, a experiência e o cotidiano do professor influem em suas práticas no ensino.

Referindo-se aos saberes da profissão docente, Tardif enfatiza o processo de construção do professor como um profissional, que não se restringe ao presente, ao contrário, ultrapassa as fontes de aquisição dos saberes dos professores, tanto às experiências do presente, quanto às do passado. Compreende que o docente está incumbido de se apropriar e mobilizar esses saberes em sua prática, o que implica na ideia de construção e renovação continuada dos diferentes saberes, ressaltando que o professor não é um mero transmissor de informações, mas um sujeito atuante na construção do entendimento, colaborador dessa construção. Por considerar que a prática docente integra diferentes saberes, ele se refere ao saber do professor como “saber plural” que é oriundo da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36). No seu entendimento,

[...] o saber dos professores é o saber *deles*, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p.11).

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

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

Com isso, Tardif (2014, p. 130) compreende que o docente tem por “objeto de trabalho seres humanos que são seus alunos”, o que torna um desafio ainda maior na formação do professor universitário. A epistemologia individual no relacionamento professor-aluno não tem formação técnica, o que conduz o docente a desenvolver habilidades de domínio não só das disciplinas, mas da comunicação, a fim de aproximar a aprendizagem de forma significativa ao discente. Para que isso ocorra, ele ressalta a importância da afetividade na relação do professor com o aluno e também com o objeto de aprendizagem, quando se ensina.

Nesse sentido, Tardif reforça que o professor precisa desenvolver um comportamento que seja significativo para com seus alunos e, para que isso ocorra, o trabalho do professor é também de cunho afetivo e emocional e, por isso, não basta apenas ensinar o aluno a pensar ou priorizar conhecimentos técnicos ou específicos. O desafio é provocar mudanças que levem em conta os “motivos e desejos que os alunos se atribuem na atividade de aprendizagem”, pontua Tardif (2014, p. 137). Ele destaca a pedagogia como uma ferramenta importante a ser utilizada no exercício da profissão docente e, dessa forma, cabe ao professor observar e compreender o aluno e estar preparado para tomadas de decisões assertivas no percurso do processo educativo e, se for necessário, também as corretivas. Isso significa adaptar as suas aulas às necessidades da turma ou de forma individual sem se desviar dos objetivos educacionais.

### **3.1 Um modelo tipológico para os saberes docentes (Tardif e Gauthier *et al.*)**

Existe uma relação entre os saberes docentes de Tardif (2014, p. 28), reafirmada por Gauthier *et al.* (2006), quando esclarece que “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Observa-se que os autores classificam os saberes docentes de forma análoga em vários aspectos, mas, Gauthier e seus colaboradores se apoiam numa tese de que existe um “reservatório de saberes” e Tardif os classifica como “saber plural”. Nesse reservatório, encontram-se os seguintes saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da experiência pedagógica.

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

saberes pessoais que provêm da família e do ambiente de vida e de educação; b) Saberes provenientes da formação escolar anterior; c) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério; d) Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e) Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na aula e na escola, ou seja, da prática do ofício.

São saberes, teóricos e práticos, que estão fortemente conectados e embasam a ação do professor no exercício da profissão, considerado também um processo formativo, o que confirma a relação intrínseca entre aprender enquanto ensina. Conforme explica Tardif (2014, p. 39), esse conjunto de saberes são múltiplos e intrínsecos ao educador e constitui o profissional docente do ensino superior. São saberes já determinados em sua forma e conteúdo, surgidos a partir de uma tradição cultural e dos grupos que produzem saberes sociais e são introduzidos na prática docente como disciplina, programas escolares, matérias e conteúdo, que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>3</sup> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Todavia, o próprio autor questiona: “Como os professores reagem a tais fenômenos?” (TARDIF, 2014, p. 14). Em sua pesquisa, o autor identifica que o corpo docente, por não conseguir controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, busca utilizar saberes que ele compreende e domina em sua prática e, assim, se distancia de outros saberes e vai construindo a sua identidade. Não é intenção tratar, neste artigo, da identidade docente, entretanto, pontua-se que o docente deve ter ciência de que é sujeito do conhecimento e não repassador de conhecimentos produzidos por outras pessoas e nem meros atores da sociedade: “um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais” (TARDIF, 2014, p. 230).

Clermont Gauthier, também canadense, é um estudioso da formação de professores e contextualiza sua obra, assim como Tardif (2014), na temática dos saberes docentes. Os autores reafirmam a forma plural de compreender os saberes docentes, porém, destaca uma preocupação com a estruturação do ensino, para que o ensino cumpra seu papel. Para Gauthier *et al.* (2006), o professor precisa saber de onde está partindo e a onde pretende chegar, mantendo total controle do processo de ensino e aprendizagem, posicionando o aluno no papel de condutor desse processo em conjunto com o professor. Essa concepção, considerada por ele em parte tradicionalista, tem início a partir dos extensos estudos do autor sobre os impactos das mudanças mais importantes ocorridas na prática do professor em sistemas educacionais contemporâneos, partindo da análise de diversas pesquisas realizadas nesse contexto. Destaca que antigamente eram considerados mais importantes os fatores externos ao ensino do que os próprios professores e suas ações em sala de aula.

Em seu estudo intitulado *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier, juntamente com outros pesquisadores, consideram os diversos saberes necessários à docência, com especial atenção aos saberes relacionados ao fazer dos professores em sala de aula, colocando em segundo plano os fatores externos à escola ou à sala de aula como responsáveis pelo sucesso ou insucesso do aluno, como normalmente tem-se concebido. Contudo, o autor acrescenta elementos sobre a existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é “o saber da ação pedagógica”. Esse saber é testado através das pesquisas efetivadas em sala de aula que, se não revelada, não justifica o *status* profissional dos docentes. Segundo Gauthier *et al.* (2006, p. 34) é o saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e o mais necessário para a profissionalização do ensino: “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”.

---

<sup>3</sup> *Habitus* segundo Tardif (2014, p. 49) “[...] certas disposições adquiridas na pela prática real”.

Referindo-se ao que ele denomina de “reservatório de saberes”, Gauthier e seus colaboradores, também, se referem a duas funções básicas exercidas pelo docente, que são denominadas como “gestão do conteúdo” e “gestão da classe”. Segundo o autor, cabe ao professor “administrar suas aulas e suas turmas” e, esse processo interativo se reproduz tanto em curtos períodos quanto em unidades mais longas (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 175). Os saberes que constituem o chamado “reservatório de saberes”, segundo Gauthier e seus colaboradores (2006), encontram-se agrupados no quadro que segue:

Quadro 1 - Reservatório de saberes dos docentes

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

Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (2006).

Após cotejar os saberes necessários à docência no ensino superior propostos por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), foi possível observar semelhanças ou convergências entre os saberes necessários à docência apresentados, tais como:

- a) Quanto à formação profissional e das ciências da educação: ambos tratam da formação enquanto graduação e especialização para o exercício da docência;
- b) Quanto aos saberes disciplinares e curriculares: ambos apresentam que são o saber das disciplinas que o docente irá lecionar e quanto aos currículos de cada curso estabelecidos pelas instituições de ensino.
- c) Quanto aos saberes experienciais: observamos uma semelhança entre os dois autores, pois Tardif (2014) considera os saberes que se associam à experiência individual e coletiva e Gauthier *et al.* (2006) se referem a esses saberes na constituição da profissão docente e até mesmo em traços da “personalidade profissional”, validados pelo trabalho cotidiano.
- d) Há uma semelhança entre os saberes experienciais e da ação e tradição pedagógica: (GAUTHIER *et al.*, 2006) eles trazem a experiência do saber dar aulas, a vivência da sala de aula, que se aproximam dos chamados saberes experienciais (TARDIF, 2014).
- e) Por fim, é possível observar semelhanças que se relacionam à práxis do professor, ao trajeito e bagagem adquiridas pelas experiências vividas em sala de aula, ou seja, originados dos saberes experienciais.

Também foi possível destacar divergências entre eles, como é o caso da forma como compreendem os saberes da experiência. Para Gauthier *et al.* (2006), o saber experiencial é algo individual e restrito à sala de aula, enquanto Tardif (2014) se refere à experiência individual e coletiva como geradora de conhecimentos específicos que vão compor o conjunto de saberes da ação pedagógica. Esses saberes se articulam na prática docente, cabendo ao professor, enquanto profissional, ter a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes para provocar aprendizagens mais significativas. Essas considerações encontram amparo também nas palavras de Moran (2018) para quem os processos de aprendizagem são múltiplos,



contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Ao voltar o olhar para os docentes, eles se incluem nesse processo de aprendizagem como descrito por Moran, reaprendendo e ressignificando saberes continuamente e, assim, torna-se possível romper o paradigma tradicional de ensino.

Nessa linha, é oportuno recorrer a Behrens (2013), que se refere a um novo paradigma em movimento desde a última década do século anterior, denominado “paradigma emergente”. A autora defende que há uma nova perspectiva de formação para a educação superior que se dá no cotidiano das salas de aula e vivenciado pelos profissionais do magistério, que ela caracteriza como “inovadora” e que tem como eixo central a produção do conhecimento. Para Behrens (2013), o desafio significativo nessa passagem paradigmática é romper com as influências do pensamento newtoniano-cartesiano e ultrapassar a abordagem positivista na sua prática docente, o qual levou a um ensino fragmentado e conservador, que tem como foco central a reprodução do conhecimento. Com isso, a autora acrescenta fundamentos que corroboram a discussão sobre os saberes necessários à docência na atualidade.

A questão dos saberes docentes, especialmente no nível de ensino superior, traz à tona temas essenciais à área da educação, dentre eles, a formação pedagógica dos professores, novos paradigmas na formação e na prática pedagógica, questões relacionadas ao currículo e às metodologias de ensino adequadas às transformações do século XXI, principalmente devido à popularização e evolução das tecnologias, ocorridos nos últimos anos. Nessa mesma linha, Nóvoa e Amante (2015, p. 27) afirmam que são “imensos os desafios que a revolução digital tem colocado à universidade, no que diz respeito ao acesso, à produção e à difusão do conhecimento”. Tais desafios se referem também às matérias relacionadas com o ensino e a pedagogia, e mesmo à organização física do *campus* e dos seus espaços. Portanto, são profundas as mudanças, como argumentado pelos autores e, também, observado em nossa prática docente.

### **3.2 O lugar das metodologias ativas e das tecnologias digitais no conjunto do “saber plural” e no “reservatório de saberes” do professor**

Esta análise parte da seguinte afirmação de Masetto (2018, p. 3): “A Docência no Ensino Superior na contemporaneidade se apresenta com trilhas abertas para inovações, entre as quais se destacam as Práticas Pedagógicas Inovadoras buscando a dinamização de tempos e espaços de aprendizagem, conhecidas também como Metodologias Ativas”. O autor dialoga sobre três aspectos que ele considera imprescindíveis para fazer a diferença na formação de profissionais diante das demandas da atualidade: alinhamento claro entre metodologias ativas e objetivos de formação profissional, o protagonismo do aluno e a mudança de atitude do professor”. Ele considera que, no momento atual, há uma “nova força” e modalidades diversas de metodologias ativas que, se utilizadas em condições adequadas, pode fazer realmente a diferença na formação de profissionais de todas as áreas. Essa abordagem, apresentada por Masetto vem somar-se às proposições de Tardif (2014) e Ghautier et al (2006), além de outros estudos identificados na literatura sobre a temática em questão, que muito acrescentam à discussão sobre inovações no formato tradicional da sala de aula.

Com um olhar nessas “trilhas”, a que se refere o autor, e a essa “nova força”, é necessário considerar que existe um contexto global em que a necessidade de reestruturação da dinâmica da sala de aula, no nível de ensino superior, é destacada por diversos autores, dentre eles Valente, Freire e Arantes (2018) e Bacichi, Moran (2018) como uma condição para a melhoria da formação profissional. Esses autores incentivam o uso de metodologias ativas recorrendo ao uso de tecnologias digitais para a implementação de novas dinâmicas em sala de aula e, ao mesmo tempo, justificam como elas podem contribuir para a reestruturação do padrão

tradicional da sala de aula que se firmou ao longo do tempo. A maior parte da literatura brasileira trata as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, que é centrada no professor. Nesse sentido, pode-se observar a necessidade de um reflexivo por parte do professor sobre a sua própria prática, para que possa aprender a partir de sua experiência.

Nessa mesma linha, outros autores explicam que o fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Há um consenso sobre valores positivos quanto ao uso de metodologias ativas, tais como: procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (BERBEL, 2011; MORAN, 2018; PINTO *et al.*, 2013; CAMARGO; DAROS, 2018) e outros.

Isso posto, cabe pontuar que saber selecionar e utilizar metodologias de ensino adequadas e pertinentes ao conteúdo e ao nível de ensino são fatores que constituem saberes necessários ao professor que se dedica à docência nesse nível de ensino. Isso inclui saber adequar as metodologias de ensino ao público a quem se destina a aula, bem como possuir um mínimo de conhecimento referente às ferramentas tecnológicas mais comuns ao público que, atualmente, se encontra em sala de aula. Ao fim e ao cabo, é possível dizer que exige do professor inovar as suas formas de ensinar e, até mesmo, de compreender as novas formas de produzir conhecimento bem como o seu conceito. Isso vai ao encontro do que Masetto (2012) tem justificado sobre a necessidade inovação da sala de aula, de forma que possa ultrapassar o ensino transmissivo centralizado no professor e a passividade do aluno, que ainda está presente em diversas instituições de ensino. Ele chega a caracterizar a aula como “Hora da verdade” (GAETA, MASETTO, 2010; MASETTO, 2012) e caracteriza essa expressão como sendo a aula o encontro do conhecimento proposto com as expectativas dos alunos. Se a aula os instiga, eles preferem estudar, discutir e encontrar pistas e/ou encaminhamentos para problemas que existem em sua vida real e na sociedade em que se sentem inseridos, podendo apresentar contribuições significativas para os problemas que são vividos “para além das paredes das aulas”; assim, esse espaço de ensino e aprendizagem começa a ser “um espaço de vida” (GAETA, MASETTO, 2010, p. 38). Como afirmado por Masetto (2018), essa prática tem o potencial de despertar um interesse peculiar para o grupo e, dessa forma, tornando o ambiente estimulador aos diversos processos educativos, com possibilidades, inclusive, de inovação.

As indicações de Masetto (2018) vão ao encontro dos argumentos de Behrens (2013) sobre a necessidade de novas perspectivas para a formação de professores. Referindo-se a um novo paradigma denominado “paradigma emergente”, Behrens (2013) defende que há uma nova perspectiva de formação para a educação superior que se dá no cotidiano das salas de aula e vivenciado pelos profissionais que atuam no magistério, que ela caracteriza como “inovadora” e que tem como eixo central a produção do conhecimento. Entretanto, é preciso ressignificar as formas de produzir conhecimento na atualidade e até refletir sobre o conceito de conhecimento. Para Behrens (2013), o desafio significativo nessa passagem paradigmática é romper com as influências do pensamento newtoniano-cartesiano e ultrapassar a abordagem positivista na sua prática docente, o qual levou a um ensino fragmentado e conservador, que tem como foco central a reprodução do conhecimento. A questão dos saberes docentes na atualidade traz à tona temas essenciais à educação, dentre eles, a formação pedagógica dos professores, mas também, novos paradigmas na formação e na prática pedagógica, metodologias de ensino adequadas ao paradigma atual, denominado por Behrens (2013) de “paradigma emergente”.

Nesse sentido, diante de um mundo digital, é preciso questionar sobre o tipo de formação que se faz necessário no momento.

Nessa mesma linha, cabe recorrer a Nóvoa e Amante (2015, p. 24) ao afirmarem que são imensos os desafios que a revolução digital tem colocado à universidade, no que diz respeito ao acesso, à produção e à difusão do conhecimento, às matérias relacionadas com o ensino e a pedagogia, e mesmo à organização física do *campus* e dos seus espaços. Os autores frisam que as metodologias ativas são estratégias muito importantes para incentivar o protagonismo do aluno na construção de seu processo de formação profissional, diante da diversidade dos objetivos e das exigências da própria formação profissional, mas também ressaltam a importância do protagonismo do professor, enquanto profissional que está na liderança da aula, presencial ou *on-line*, e mediadores do processo de aprendizagem.

Como uma aula envolve vários fatores e processos, cabe pontuar a exigência de novas formas de planejamento dos currículos e das disciplinas dos projetos pedagógicos. Isso exige dos professores mudanças profundas na concepção de seu papel na docência universitária: substituir a característica de *expert* em determinado ramo da ciência e de transmissor dessas informações aos alunos por um papel de mediador pedagógico; parceiro do aluno na construção de seus conhecimentos e práticas profissionais; planejador de situações de aprendizagem em suas aulas, que poderão acontecer em diferentes ambientes: (presencial, virtual e profissional). Com base em Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), ao planejar situações de aprendizagem que possam ser desafiadoras, que instiguem o pensamento reflexivo e a tomada de decisões, o professor estará desenvolvendo saberes que o tornarão apto a selecionar, entre as metodologias ativas, aquelas que mais se prestam a colaborar com os alunos para alcançarem os objetivos propostos e bem como fazer as adaptações necessárias. Com isso, ressalta-se a importância do planejamento e, diante de objetivos claros, o professor deve, também, criar as suas metodologias ativas e não apenas reproduzir modelos prontos.

É importante ainda mencionar que, na concepção tradicional de ensino, ainda existe uma crença equivocada que separa teoria e prática, o que deu origem a uma prática de ensinar primeiro a teoria e depois a prática. Conforme analisado por Libâneo (2015, p. 631): “uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico”. No caso do ensino superior, isso é ainda mais enfático e tem sido criticado nas últimas décadas e há na literatura, inclusive, diversas pesquisas relacionadas a esse fator. Na dimensão epistemológica, Libâneo (2015) considera que o trabalho docente tem sido, ainda, considerado um campo de conhecimento específico, que é também denominado “conhecimento disciplinar”, enquanto o conhecimento pedagógico é entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. Portanto, essa dicotomia pode ser considerada um dos desafios a ser superado quando se trata de inovar a prática docente.

Ao recorrer aos saberes necessários para docência, tratados por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006) como um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções, que ressignificam a capacitação do professor para o exercício de sua atividade profissional, é possível frisar que o saber plural não provém de teoria e prática apenas, conforme é fundamentado pelos citados autores. Pode-se inserir essa concepção nesse novo paradigma emergente na educação, pois a dicotomia teoria *versus* prática ou a teoria e a prática como formas predominantes de conceber a sala de aula deve ser superada. Isso porque os saberes são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais e todo o processo pedagógico e, por isso, é carregado das marcas do ser humano (TARDIF, 2014, p. 268) devido aos sujeitos nele envolvidos. Nessa linha de argumentação, corroboram ainda Valente, Freire, Arantes (2018, p. 24), quanto à relação dos saberes necessários à docência:

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

Em face do exposto, reconhece-se, neste artigo, as dimensões epistemológica e pedagógica da docência como indissociáveis, e que se materializam na interação professor e aluno, na integração conteúdos e práticas e/ou conexão ensino e aprendizagem, tendo a metodologia de ensino como elo que promove essa relação. A metodologia utilizada deve propiciar condições de uma participação mais ativa dos alunos para que ocorram “a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais”, conforme afirmado por Camargo e Daros (2018, p. 4). Outros pesquisadores compreendem a aprendizagem e a formação como processo “complexo e compartilhado” (ZABALZA, 2004, p. 196), que se dá nas diferentes estruturas de mediação, tanto o professor como os alunos interagem com conhecimentos já produzidos, processa-os e constrói com eles e, a partir deles, os conteúdos de aprendizagem. Por meio desse processo em cadeia, produzem novos conhecimentos, entretanto sem considerar nenhuma espécie de linearidade.

Nesse entremeio, pode ser situado o papel das metodologias de ensino no exercício da docência, o que não se trata de restringir o tema à discussão em torno da didática do professor, embora não seja rara essa articulação, principalmente entre os alunos, quando eles dizem: “tal professor não tem didática”. Quase sempre, o que está em questão é a metodologia utilizada pelo professor no desenvolvimento da aula e, muitas vezes, a forma do professor se comportar e se comunicar com os alunos. Dessa forma, cabe ressaltar a complexidade da prática docente que exige uma formação contínua e atualizada, embora ainda possa parecer, para alguns, como coisa simples e rotineira.

#### **4 Considerações finais**

O estudo põe em evidência fenômenos importantes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, bem como à formação profissional para o exercício da docência na educação superior. Indica que a prática pedagógica é viva e dinâmica devido ao conjunto de saberes docentes estar entrelaçado à diversidade de experiências e informações a que se encontra exposto e não sendo, portanto, uma repetição de ações sem reflexão. Tanto Tardif como Guathier entendem a prática docente como mobilização de vários saberes, uma espécie de reservatório em que o professor se abastece diante das exigências específicas das diversas situações concretas do dia a dia do exercício de sua profissão. São saberes originados de várias fontes e provenientes da história de vida individual, profissional e dos lugares de formação, dentre outros. Na confluência entre os diversos fatores que envolvem a docência, particularmente no ensino superior, insere-se a necessidade de saberes tecnológicos além dos chamados pedagógicos, diante de uma sociedade cada vez mais conectada, em rede o que coloca o docente como protagonismo de sua formação.

A pesquisa também evidenciou que as relações que os professores e alunos estabelecem com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais estão vinculados às metodologias de ensino aplicadas em sala de aula e que as tecnologias digitais são chamadas a colaborar com trabalho pedagógico e com uma formação mais coerente às expectativas dos estudantes e da própria sociedade do século XXI. Isso demanda um processo educativo mais dinâmico para que possa ocorrer uma integração de conhecimentos pessoais e profissionais, curriculares e

experienciais que são fundamentais para a formação e o desenvolvimento de competências autônomas dos estudantes e egressos.

Há pelo menos duas décadas se discute a inserção de tecnologias na educação. Em vista dos resultados da pesquisa, pode-se considerar consenso que Tecnologias digitais e metodologias ativas têm o potencial de proporcionar processos educativos de forma interativa, capaz de intensificar vínculos de aprendizagens com o aluno e entre os alunos para além dos momentos de aula. Evidenciou-se, assim, a validade dos saberes docentes obtidos na formação inicial e continuada, na prática docente e/ou em serviço, bem como em pesquisas, em que o professor assume a condição de autor, permitindo uma maior viabilidade do processo de profissionalização da docência. O uso de tecnologias digitais, ou não, pode ser interpretado, nesse contexto, considerando a autonomia do professor que deve se posicionar como protagonista do ensino, em uma posição de destaque e, ao mesmo tempo, mediador da construção de conhecimentos, a fim de permitir que o aluno assumira também a posição de protagonista de seu processo de formação.

Por fim, cabe reconhecer que a profissionalização do magistério pode ser considerada mais uma possibilidade para a inovação das práticas educativas no ensino superior e a melhoria da qualidade da formação proporcionada pelas instituições de ensino superior. Não foi intuito esgotar o tema e, sim, provocar reflexões e inquietações acerca dos saberes necessários à docência na educação superior na conjuntura atual. Espera-se que o artigo possa contribuir para diminuir as lacunas entre formação e atuação, entre teoria e a prática, enfim, para uma renovação da docência no ensino superior.

## Referências

AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, v. 31, n. 90, p. 75-87, 2017.

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

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 02 mar. 2020.

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

CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/18/14>. Acesso em: 05 fev. 2020.

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

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

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. *In*: **CONGRESSO INTERNACIONAL PBL**, 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: USP Leste, 2010.

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

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

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

LEHER, R. Educação pública como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Revista Outro Brasil**, v. 1, p. 1 – 13, 2005.

LIBÂNIO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 ago. 2020.

MASETTO, M. T. **O Professor na Hora da Verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010

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

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

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

NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU**. Revista de Docencia Universitaria, enero - abril 2015, 13 (1), 21-34. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5027834.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OCDE. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

RIBEIRO, M. C.; PENA, Neide; BAGANHA, R. J. Direito à educação e sua judicialização: aspectos fundamentais. **Cadernos de Pós-graduação** v. 19, n. 2 (2020). Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/pages/view/chamadaArtigos2021>. Acesso em: 10 set. 2020

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

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

PINTO, S. et al. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013.

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

UNESCO NO BRASIL, Representação da. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1998.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir.** Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

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