



DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E AS TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

Blasius Silvano Dbald¹
Fátima Regina Bergonsi Debald²

“Os pilares da educação básica e superior brasileira assentaram-se na transmissão e na reprodução de conhecimentos historicamente construídos e repassados de geração em geração, durante várias décadas. Desde o empreendimento jesuítico, no período colonial, perpassando pelo método Lancaster do I Império e pelas diversas tentativas reformistas de educação que se sucederam, o Brasil continuou órfão de processos educativos que fizessem a diferença em terras brasileiras.”
(Blasius Debald, 2020).

RESUMO

Os estudos relacionados aos docentes universitários e as transformações na prática de sala de aula sinalizam que há um novo cenário pós-pandêmico, decorrente dos dois anos de educação remota e que rompeu com o modelo expositivo de atuação em sala de aula. Uma parcela significativa de docentes reinventou-se para contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que estão comprometidos com a formação de novos profissionais. O presente texto tem como finalidade, analisar as transformações ocorridas na prática de sala de aula dos docentes, com o advento das inovações pedagógicas na educação superior, especialmente com o a introdução das metodologias e aprendizagens ativas. Problematicamos a forma como os docentes estão preparados para fazer tal mudança, uma vez que sua formação inicial foi em um modelo expositivo e transmissivo. A metodologia utilizada orientou-se pelo estudo de caso, pois analisamos experiências de docentes que tentam ou tentaram implementar mudanças pedagógicas. Utilizou-se como apoio teórico, textos produzidos abordando a temática e que consideram que há um longo caminho a ser percorrido até modificarmos a prática de sala de aula. Os resultados apontam que os docentes tem dificuldades no começo do processo de transição, mas com formação e acompanhamento, conseguem atuar no novo formato de trabalho.

Palavras-chave: Docentes universitários – prática docente – aprendizagem ativa – educação híbrida – currículo por competências.

INTRODUÇÃO

O perfil docente universitário reconfigurou-se nas últimas décadas em função das mudanças e transformações ocorridas na educação superior. Os docentes foram impactados pelo aceleramento do uso da tecnologia, o aumento da virtualização do currículo e,

¹ Doutor em Educação e docente do Centro Universitário UniAmérica Descomplica, Foz do Iguaçu, Paraná. E-mail: blasius.debald@descomplica.com.br.

² Mestre em Educação, diretora do Instituto de Educação Talento's, docente do Centro Universitário UniAmérica Descomplica, Foz do Iguaçu, Paraná. E-mail: fatima@ietalenttos.com.br.

principalmente, com a introdução do desenvolvimento de competências que mudaram a centralidade da sala de aula. A função docente passou da condição de ensinar os conteúdos para a de ensinar a aprender. Rompeu-se um pilar que sustentava a profissão há séculos, alicerçada na transmissão de conhecimentos. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as transformações ocorridas na prática de sala de aula dos docentes, com o advento das inovações pedagógicas na educação superior, especialmente com o a introdução das metodologias e aprendizagens ativas.

O avanço tecnológico e sua aplicação no campo educacional, provou que não é mais prioritário que o docente ensine os conteúdos, pois esses são facilmente localizados em diversas plataformas digitais, com possibilidade de ouvir explicações de pessoas que são referência na temática. O acesso facilitado dos estudantes a ambientes virtuais tem contribuído para a apropriação de conhecimentos que, antes da popularização do acesso, eram restritos e de certa forma, propriedade dos docentes.

Em formatos ou modelos tradicionais, atribui-se aos docentes uma disciplina a ser ministrada no semestre, geralmente com uma ementa que compõe o Projeto Político do Curso (PPC). O docente planeja a disciplina, elencando os objetivos, a metodologia, critérios e instrumentos de avaliação, listagem dos conteúdos e referências bibliográficas. Após, começa a organizar suas aulas, geralmente expositivas, partindo dos conteúdos selecionados. E assim, a maioria das instituições de educação superior organiza a execução do currículo.

O exemplo relatado no parágrafo anterior esgotou-se e não faz mais sentido mantê-lo como proposta formativa dos estudantes que chegam à educação superior na terceira década do século XXI. A formação superior distanciou-se do seu propósito que é preparar jovens para o exercício profissional. A educação brasileira, raramente, vivenciou processos de inovação, uma vez que os modelos colocados em prática no território nacional, geralmente, têm como base experiências de países europeus desenvolvidos economicamente. A maioria das tentativas já implementadas são muito mais de cunho teórico do que prático, demonstrando o claro desinteresse do Estado e das instituições na promoção e na defesa de processos educativos inovadores. É consenso nos estudos relativos à educação brasileira que há descaso e falta de prioridade quando se trata de educação, bastando olhar para as várias tentativas de organização ocorridas no país, desde o período colonial até o fim do século XX.

Há um número considerável de instituições de educação superior que resistem em promover mudanças na estrutura organizacional e curricular dos cursos que oferecem, com receio de que tal situação gere insegurança sobre as novas formas de pensar e atuar em sala de aula. Nem sempre há disposição para assumir novos desafios, principalmente os que envolvem mudanças, e recomeçar é complicado para docentes acostumados a realizar sua prática

pedagógica da mesma forma por várias décadas. Portanto, romper com contextos enraizados é desafiador, requer ousadia e, principalmente, coragem para promover transformações (DEBALD, 2020).

Em termos metodológicos, optamos pelo estudo de caso, pois conforme Yin (2015, p. 13) ele se aplica a um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”. E Gil (2009, p. 5) complementa afirmando que

mesmo sem apresentar a rigidez dos experimentos e dos levantamentos, os estudos de caso envolvem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para a coleta e análise de dados, bem como dos modelos para sua interpretação.

O estudo de caso se aplica como metodologia da análise do Programa de Apoio Docente (PAD)³ da instituição, uma vez que são dados produzidos durante cinco semestres (2020-2022), relativo aos docentes que participaram das duas fases, totalizando 94 docentes que foram acompanhados pela equipe coordenada pelos autores do estudo, em pelo menos um semestre. Analisamos os registros, as avaliações e os feedbacks dados aos docentes pela equipe que os acompanhou, identificando elementos que auxiliassem como possível solução a problemática.

A análise dos dados, a partir do Programa de Apoio Docente (PAD) da instituição, coordenado por nós, sinalizou que os docentes enfrentaram dificuldades para se apropriarem da nova forma de trabalho em sala de aula, requerendo formação e acompanhamento para fazerem a transição de forma assertiva. Os docentes, por outro lado, de modo geral, são receptivos às inovações, desde que orientados com clareza e tendo uma formação prévia para adquirirem confiança.

ROMPENDO COM PRÁTICAS DOCENTES SECULARES

Muitos gestores se questionam de que forma poderiam iniciar um processo de inovação em suas instituições. Apresentaremos as premissas requeridas para a implementação de transformações no âmbito da educação superior. Dividimo-las em três grupos: *a) movimento*

³ Programa de Apoio Docente (PAD). É um programa que está dividido em duas etapas: A 1ª acompanha os docentes no desenvolvimento de suas atividades letivas, desde o planejamento do componente curricular até a seleção das estratégias, instrumentos avaliativos, dos conhecimentos e formas de fornecer feedback; 2ª acompanha os docentes na sala de aula, observando a forma como organizam a gestão do tempo, relação com os estudantes, condução das estratégias e atividades e formas de fornecer o feedback.

institucional – o que a instituição precisa fazer para que a mudança ocorra e alcance sua finalidade; *b) docentes interessados* – que significa investir em formação para que se apropriem do processo de mudança da sua prática em sala de aula e o façam de forma consciente, assertivo, alinhado com os princípios institucionais; *c) recursos* – o investimento em recursos se faz necessário, pois os processos de inovação requerem apoio tecnológico, estrutural e pedagógico para acompanhar os docentes e responsáveis pela implementação do projeto de inovação.

Para se ter uma equipe de docentes engajados com movimentos que promovam inovação nas instituições, o primeiro passo é investir em formação continuada, mas não para falar sobre temas com eles, e sim, colocá-los em oficinas nas quais pratiquem, experimentem e apliquem novos formatos e possibilidades de aprendizagem. Para os docentes, passar da condição de centro das ações em sala de aula para ver a ascensão dos estudantes como protagonistas da aprendizagem requer maturidade, alinhamento com as metodologias inovadoras e estímulo a autonomia.

Ressaltamos que o protagonismo é um dos pilares que sustentam os projetos de inovação pedagógica na educação superior e sua ocorrência está associada a participação efetiva do estudante nas atividades propostas pelo docente. Nenhum estudante se torna protagonista de seu processo formativo apenas ouvindo aulas expositivas. As metodologias de aprendizagem ativas têm a função de envolver o estudante nas etapas da aula. Isso se torna-se factível quando desafios propostos são interessantes, fizerem sentido e estiverem conectados com a prática (DEBALD; GOLFETO, 2016).

Mas por que as instituições de educação superior estão interessadas na promoção de processos inovadores, especialmente aquelas que ofertam cursos presenciais? A resposta pode ser encontrada por um conjunto de razões, como por exemplo, a falta de conexão dos estudantes com os cursos, o desinteresse pelas aulas, o aumento da procura pelos cursos online, o descompasso das salas de aula universitárias em relação ao mundo do trabalho. Soma-se aos fatores elencados, o avanço tecnológico e a virtualização do currículo (já estamos com possibilidade de 40% nos cursos presenciais).

Mantendo a atual estrutura de aula, cuja exposição é a essência, observamos pouco interesse dos estudantes pelas aulas. Poucos docentes se deram conta de que a aprendizagem profissional se inicia no período da graduação. O estudante não quer ser acadêmico, e sim, um profissional em formação. Mas, qual é a diferença nesses dois modelos de concepção? Para facilitar a compreensão apresentaremos dois exemplos de atividades, elaboradas pelos pesquisadores, nas quais, em uma, o fazer é de acadêmico e na outra, de um profissional em formação.

Exemplo 1 – Estudante Acadêmico:

No curso de Educação Física, o docente ministrou um componente curricular cuja temática era lesões nas articulações, especificamente no ombro. Explicou e exemplificou, com ilustrações, que essas lesões no ombro são, frequentemente, causadas por atividades atléticas que envolvem movimento excessivo ou repetitivo, como natação, tênis, arremesso e levantamento de peso ou outras atividades que se enquadrem em movimentos repetitivos. Após a explicação e apresentação da temática, solicitou que os estudantes selecionassem três lesões de ombro e fizessem um resumo para ser postado no Ambiente de Aprendizagem.

Fonte: Debald; Debald, 2022

Nesse primeiro exemplo, o estudante fará uma atividade acadêmica, no caso, um resumo, escolhendo três lesões de ombro e postará no Ambiente de Aprendizagem para ser avaliado pelo docente. Para a realização da atividade, o estudante pensará como acadêmico, aguardando a correção do docente.

Exemplo 2 - Estudante Profissional:

No curso de Educação Física, o docente ministrou um componente curricular cuja temática era lesões nas articulações, especificamente no ombro. Explicou e exemplificou, com ilustrações, que essas lesões no ombro são, frequentemente, causadas por atividades atléticas que envolvem movimento excessivo ou repetitivo, como natação, tênis, arremesso e levantamento de peso ou outras atividades que se enquadrem em movimentos repetitivos. Após a explicação e apresentação da temática, encaminhou a seguinte atividade: Proponha a rotina profissional para prevenir ou tratar lesões em dois casos distintos: 1) Cláudia, professora da rede municipal de ensino há 32 anos, 20 horas semanais em sala de aula, com o hábito de escrever no quadro. 2) Miguel, atleta de voleibol da equipe master 41 anos, do clube recreativo, que tem um volume de 10 horas de treinamento semanal, atuando na posição de ponteiro, a qual exige ataques constantes durante o jogo. Comparando a rotina profissional de ambos pode-se afirmar que as lesões são as mesmas? O tratamento ou a prevenção recomendada é igual em ambos os casos?

Fonte: Debald; Debald, 2022

O segundo exemplo, cuja colaboração foi do colega Allysson Costa, do curso de Educação Física, contemplou a primeira parte da atividade de forma idêntica. Contudo, o encaminhamento exigirá uma postura profissional para a resolução, fazendo com que o estudante se coloque na condição do profissional, pois analisará uma situação simulada, mas

que poderia ser real. E, caso tome a decisão equivocada no encaminhamento, poderá agravar a lesão.

Se as instituições optarem por currículos que explorem uma concepção de educação superior inovadora, reorientarão suas ações para formar profissionais e não acadêmicos nos cursos superiores. No primeiro exemplo, a centralidade da ação pedagógica tem na sua essência o modelo que se orienta pela questão: *o que o estudante precisa saber no componente curricular*. No segundo, a questão orientadora é: *o que o estudante precisa fazer para aprender o exercício profissional*.

Observamos que entre *saber* e *fazer* há propósitos diferentes. Isso explica, de certa forma, que nas duas primeiras décadas do século XXI iniciaram-se os olhares, com maior rigor e critério, quanto ao cenário da educação superior, motivada pelo avanço da virtualização e a consequente diminuição das matrículas em cursos presenciais. As instituições se reinventaram para manterem a qualidade das ofertas dos cursos de graduação presenciais, bem como criaram diferenciais que motivassem a opção por tal modalidade (DEBALD; BERGONSI, 2020).

O fazer docente, com o advento das mudanças e inovações na educação superior, forçaram os docentes a revisitarem sua forma de planejamento. De forma mais descontraída, costumamos brincar nos eventos e palestras que o docente passou da carreira solo para o de integrante de banda. Quero dizer com isso que, se no modelo de aula expositiva o docente planejava suas aulas sozinho, agora, quando desenvolve competências ou pensa estratégias de aprendizagem, com vinculação com o exercício profissional, a parceria é fundamental para socializar práticas pedagógicas exitosas.

Ao analisarmos o processo de mudança do perfil docente na educação superior é perceptível a resistência de parte significativa, pois utilizam como argumento que sempre ensinaram assim e que os estudantes aprendiam com as aulas expositivas. E reforçam a posição ao afirmarem que os estudantes não se adaptarão a outro modelo de aprendizagem. Com tal discurso, tentam barrar os movimentos de inovação na instituição e, em muitos casos, trabalham para não dar certo, pois querem continuar a repetir as mesmas coisas sem considerar que a sociedade está evoluindo e em constante transformação.

Produzimos um material para um curso de pós-graduação no qual exemplificamos as características do novo perfil docente, a partir de um contexto no qual sua importância não é discutida, mas assume um lugar diferente no processo educativo, priorizando a aprendizagem. Continua a ter sua importância e relevância, seu saber científico e a experiência profissional. Contudo, evidencia e fortalece o protagonismo estudantil.

- **Docente contrarregra:** é o profissional que faz o show acontecer, no entanto não está em evidência e sua precisão faz com que tudo funcione com excelência. Assim é o docente que deixa o protagonismo para o estudante, orientando-o e mediando o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais.
- **Docente motoboy:** é o profissional que utiliza agilidade e rapidez para entregas com qualidade. O exercício da docência precisa utilizar bem o tempo, pois a presencialidade tende a diminuir e os momentos de interação com o estudante são fundamentais para o sucesso da aprendizagem.
- **Docente treinador:** é o profissional que rege o time, mas quem faz a jogada, dribla e faz os gols são os jogadores. A docência tem esse elemento, uma vez que requer conhecimentos, experiência e orienta com precisão, mas o fazer é do estudante.
- **Docente perito:** é especialista, faz laudos que servem como diagnóstico para futuras decisões. A docência tem essa característica quando avalia o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, faz diagnóstico, indica ajustes e melhorias para o alcance dos objetivos e competências.
- **Docente batedor:** é o profissional que abre caminho para o outro passar. O docente tem esse perfil, pois empenha-se para que o estudante tenha um desempenho superior ao dele, consiga destaque e evidência, enquanto fica na retaguarda, intervindo quando for necessário.
- **Docente guarda-costas:** é um profissional que dá sua vida defendendo o outro. O docente tem proximidade com esse perfil, pois protege seus estudantes, encoraja-os e quando precisam se expor está do lado deles, oferecendo segurança.
- **Docente maestro:** é o profissional que rege uma orquestra. A docência tem muito tal característica, pois a sala de aula conta com estudantes de níveis diferentes e cabe ao docente fazê-los trabalhar, de forma harmoniosa, para que consigam desenvolver-se como profissionais em formação.

Fonte: DEBALD, Material didático, 2020.

Essa bem-humorada comparação do fazer docente com os demais profissionais indica que temos muitas semelhanças quando atuamos como o propósito de desenvolver competências. A aprendizagem é mais significativa e transforma o estudante em um ator ativo do processo educativo.

Em uma obra publicada em 2019, Darling-Hammond e colegas fazem uma análise das dificuldades que são encontradas pelos docentes quando precisam inovar em suas práticas pedagógicas. E, conforme os autores, há uma associação da forma como são formados e como

atuam nos primeiros anos da profissão. No texto enumeram cinco problemas que possam auxiliar a compreender o porquê dos docentes não serem tão receptivos em relação às inovações: **a) tempo inadequado** – disparidade entre teoria e vivência prática, não contribuindo com o aprender fazendo; **b) fragmentação** – os componentes curriculares não tem articulação e dificultam o entendimento de aplicação profissional; **c) métodos de ensino sem inspiração** – centrados, em sua essência na exposição e transmissão; **d) currículo superficial** – adepto a uma formação teórica, sem associação com a profissão docente; **e) visões tradicionais da escolarização** – entendem que o ensino é transmitir conhecimentos.

Além desses cinco fatores que dificultam os docentes quando são desafiados a participarem de processos de inovação, o estágio que realizam, pouco contribuiu para sua formação, pois ocorre em uma realidade tradicional, não exigindo nenhuma inovação. E, no começo da trajetória profissional na educação superior, iniciou repetindo o que experienciou na graduação.

Os gestores que, efetivamente, tem interesse em implementar processos de inovação em suas instituições, recomendamos investir em formação docente. Preparar bem os docentes para se apropriar dos processos de inovação é o primeiro passo para a concretização de transformações no currículo e na prática docente.

Na instituição na qual atuamos, somos responsáveis pelo Programa de Apoio Docente, que pretende ser um espaço de acolhimento, orientação e formação de docentes, integrado a Pró-Reitoria Acadêmica e tem como finalidade a Assessoria Pedagógica aos Docentes, aos Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs e aos Colegiados de Curso, além da formação docente nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão (PAD, 2020). Criamos uma planilha de acompanhamento, com critérios:

CRITÉRIOS PARA ACOMPANHAMENTO DOCENTE

Um bom programa de apoio e acompanhamento docente requer clareza em sua finalidade, critérios transparentes do processo e, principalmente, ética e sigilo na condução das atividades. Foi assim que na instituição estruturamos o programa para acompanhar os docentes e que está em funcionamento há cinco semestres.

Nesse período, foram atendidos mais de 90 docentes, durante o período de um semestre, no qual analisamos o planejamento do projeto, a proposição das estratégias para o desenvolvimento da competência, o resultado, entrega, artefato ou produto que o estudante

apresentará como resolução do desafio em estudo, a seleção dos conhecimentos, a elaboração dos instrumentos avaliativos, e, por fim, o acompanhamento em sala de aula.

O acompanhamento individualizado demonstrou que algumas práticas são realizadas, pois há o entendimento de que a forma como são aplicadas está correto. Há uma sobrecarga de atividades, parecendo ser o mais importante ao invés de auxiliar e orientar o estudante na solução do problema do projeto. E, estas atividades, nem sempre tem relação com a solução, ou seja, não se caracterizam como meio que auxiliem o estudante a elaborar e a propor a melhor resolução.

Observamos que em alguns casos falta orientação e reflexão quanto ao que é praticado pelo docente em sala de aula e no planejamento das atividades de aprendizagem. Isso fica evidente quando analisamos a quantidade de docentes do mesmo curso demonstrando que a coordenação, talvez, também não tenha clareza quanto ao modelo a ser implementado.

A orientação questionou alguns procedimentos, fez o docente refletir sobre a prática e indicou melhorias que podem ser introduzidas, aperfeiçoando o que já faz bem. Em virtude da pandemia, não realizamos a observação em sala, pois essa se mostrou ineficaz no ano anterior, pois não fornece elementos mais precisos para avaliar o alinhamento do docente com o modelo educacional da instituição.

Fica cada vez mais evidente que o PAD, por si só, não dará conta da formação docente, pois esbarra na formação dos docentes que integram o colegiado e o Núcleo Docente Estruturante. Sem o alinhamento dos docentes, cotejaremos a formação, sem obter o resultado desejado. Reiteramos que a formação docente é o caminho para alcançar voos mais altos do modelo de implementação das inovações pedagógicas.

Elaboramos uma ficha modelo, com os critérios, para cada segmento, que serviu como norte para as avaliações e diagnóstico do processo de formação no PAD. O docente recebe, com antecedência a ficha e assim fica claro o que será avaliado e norteará o feedback após cada etapa. Dividimos o feedback em duas modalidades: o primeiro por escrito, resultante das análises do material enviado (planejamento, estratégias, instrumento avaliativo, seleção dos conhecimentos); o segundo, após acompanhar uma atividade de sala de aula, fazemos uma conversa presencial, listando os acertos e o que pode ser melhorado e de que forma. Ao final, enviamos a ficha preenchida para que o docente possa analisar o ciclo de participação no programa.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PAD

Nome do Docente:

Curso:

Elemento	Crítérios	Comentários
Atividade de Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Atividade tem conexão com a temática do Projeto Mensal. 2. A Atividade é exercício de aplicação do conhecimento em situações da atividade profissional. 3. A Atividade auxilia na resolução do problema do projeto e ou desenvolvimento do produto. 4. A Atividade foi planejada como etapa que compõe a solução do projeto. 5. A Atividade relaciona a competência a ser desenvolvida no projeto. 6. A Atividade é contextualizada e problematizada, associada ao projeto mensal. 	
Instrumento Avaliativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. O instrumento proposto requer a aplicação de conhecimentos estudados durante a temática do projeto. 2. O instrumento estimula a problematização e aplicação dos conhecimentos em situações da atividade profissional. 3. O instrumento se norteia pelas Unidades de Aprendizagem disponibilizadas e estudadas pelo estudante durante a realização do projeto. 4. O instrumento foi elaborado com linguagem clara e objetiva. 5. O instrumento contempla os critérios avaliativos que serão considerados para a correção. 6. O instrumento prevê feedback, orientação ou outra forma que sinalize as melhorias requeridas para o processo de aprendizagem. 7. O instrumento foi pensado como parte do processo de aprendizagem e na lógica da mediação 	
Observações em Sala de Aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. O docente possui um planejamento do encontro com os estudantes. 2. O docente apresentou a competência ou objetivo de aprendizagem do encontro. 3. O docente fez uma contextualização da temática do encontro, trazendo alguma âncora ou que gere conexão com a atuação profissional. 4. O docente apresentou, com clareza, os passos do encontro e o que o estudante realizará e, se for o caso, entregará ao final da aula. 5. O docente oportunizou o trabalho em equipe ou colaborativo e acompanhou o desenvolvimento das atividades. 6. O docente fez uma boa gestão do tempo em relação a contextualização, realização das atividades pelos estudantes, apresentação, discussão e aprofundamento. 7. O docente disponibilizou materiais para estudo prévio e fez referência ao longo do encontro, sinalizando a conexão entre a teoria e a prática profissional. 	

	8. O docente fez o fechamento do encontro conforme sua proposta inicial. 9. O docente, durante o processo de aprendizagem, utilizou exemplos e forneceu subsídios para que as atividades pudessem ser desenvolvidas pelos estudantes.	
--	--	--

Fonte: DEBALD, Ficha Avaliativa do PAD, 2021.

A aplicação dos critérios, contemplados na ficha de acompanhamento, traçamos um diagnóstico que permitiu vislumbrar o estágio em que se encontravam os docentes que fizeram parte do estudo, ao menos, durante um semestre letivo. E que o apoio institucional é essencial para superar os entraves da implementação de propostas curriculares inovadores na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou uma proposição sobre as mudanças requeridas na prática docente para procesos de inovação em educação superior, o qual requer reforço em investimentos na formação, preparando a instituição para a transformação. Com uma equipe gestora preparada, para dar apoio e segurança, o processo de mudança tende a ser efetivo e contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes que buscam a educação superior para aprenderem uma profissão e não para receberem conhecimentos fragmentados, sem conexão. Cabe a instituição pensar qual é o modelo de formação, currículo e docente que deseja para formar profissionais que *aprendam fazendo* enquanto estiverem matriculados no curso de graduação.

O acompanhamento dos docentes no PAD evidencia que a transição de uma postura alicerçada na exposição para uma que promove aprendizagem e desenvolve competências requer tempo e formação. E, quanto mais próxima for o acompanhamento, mais efetiva será a adaptação do docente aos processos inovadores de transformação da prática que realiza em sala de aula.

Assim, os docentes enfrentam dificuldades no começo da implementação das inovações pedagógicas, mas, após formação e acompanhamento, conseguem mudar sua atuação profissional, pois compreendem que o estudante aprende mais e de forma significativa quando os conhecimentos são aplicados a situações do exercício profissional. É um aprender profissional e não de conhecimentos teóricos de fundamentos que, em sua maioria, decora e memoriza para as provas ao invés de aprender para constituir sua profissionalidade em formação.

Os docentes relataram que os estudantes estão mais engajados, seguros em relação a



aprendizagem, demonstrando que os investimentos em um ato de aprender, cunhado no desenvolvimento de competências e oportunizando a aprendizagem ativa trará solidez à formação profissional, pois o ciclo se completa, na medida em que ocorre a sintonia entre conhecimentos, habilidades e atitudes.

REFERÊNCIAS:

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* Implementando a renovação curricular na formação de professores: a gestão das mudanças organizacionais e políticas. *In:* DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Tradução Cristina Fumagalli Montovani. Porto Alegre-RS: Penso, 2019.

DEBALD, B. S. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. *In:* _____ **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno.** Porto Alegre: Penso, 2020.

DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. **Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na educação superior.** Pleiade, v. 10, n. 20, p. 05-11, jul./dez., 2016.

DEBALD, B. S.; BERGONSI, F. R. **Novo perfil docente com aplicação de metodologias ativas e aprendizagem baseada em competências: case uniamérica.** VI CONEDU, V. 1, Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2377-2391. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65476>. Acesso em: 4 maio 2022.

DEBALD, B. S. **Características do novo perfil docente.** [Material didático]. Foz do Iguaçu-PR: UniAmérica, 2020.

PAD. **Programa de Apoio Docente.** [Regulamento]. Foz do Iguaçu-PR: UniAmérica, 2020.

PAD. **Programa de Apoio Docente.** [Ficha Avaliativa]. Foz do Iguaçu-PR: UniAmérica, 2021.