

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PEDAGOGICAL STRATEGIES AND THEIR CONTRIBUTION TO THE FACILITATION OF LEARNING IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

Vagner Lima de Aguiarⁱ

RESUMO: Este estudo investigou as práticas pedagógicas e sua influência no processo de aprendizagem no âmbito do curso de Mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão. A pesquisa empregou métodos descritivos e analíticos, incluindo abordagens de pesquisa de campo, documental e bibliográfica. Do total de 30 discentes, 11 participaram ativamente, com 10 deles sendo selecionados para a amostra final. Os resultados revelaram uma lacuna entre os discentes no reconhecimento de metodologias pedagógicas diferenciadas e suas contribuições para a experiência de aprendizagem. Tanto as práticas adotadas pelos docentes quanto as propostas de novas abordagens metodológicas foram subavaliadas pelos participantes. Apesar do reconhecimento geral da importância das estratégias pedagógicas para a aprendizagem, identificou-se dificuldade em articular e justificar essa importância de maneira substancial.

Palavras-chave: Metodologias de Ensino. Aprendizagem ativa. Experiência de Aprendizagem. Formação de Professores. Avaliação Pedagógica.

ABSTRACT: This study investigated the pedagogical practices and their influence on the learning process within the scope of the Master's course in Education of UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão. The research employed descriptive and analytical methods, including field, documental, and bibliographic research approaches. Of the total of 30 students, 11 actively participated, with 10 of them being selected for the final sample. The results revealed a gap among students in the recognition of differentiated pedagogical methodologies and their contributions to the learning

experience. Both the practices adopted by the professors and the proposals for new methodological approaches were underevaluated by the participants. Despite the general recognition of the importance of pedagogical strategies for learning, it was identified difficulty in articulating and justifying this importance in a substantial way.

Keywords: Teaching Methodologies. Active learning. Learning Experience. Teacher Education. Pedagogical Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Os professores iniciam sua formação em curso de graduação, posteriormente são preparados para docência no ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto sensu*, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (BRASIL, 1996). A pós-graduação *Stricto sensu*, compreende os programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 2001). É importante salientar que tais programas são destinados à formação de pesquisadores, sua base é a pesquisa e não o ensino, a formação de professores. O presente estudo articula sobre um programa de pós-graduação específico de mestrado em educação. Esse programa objetiva a formação de profissionais qualificados para a pesquisa e a docência (UNIOESTE, 2020).

Quanto ao reconhecimento de seu trabalho, professores de ensino superior estão rendidos ao paradigma de ser reconhecido pelas publicações de suas pesquisas. Pimenta e Anastasiou (2002) alertam para o fato de o reconhecimento enquanto pesquisador, que contribui significativamente nos quadros teóricos, não ser garantia de possuir excelência em desempenho pedagógico.

Esse contexto nos leva a indagar: Quais práticas pedagógicas realizadas pelos docentes nas disciplinas de um curso de Mestrado em Educação são identificadas pelos discentes? Esses discentes identificam as contribuições dessas práticas no processo de aprendizagem?

Desse modo, o presente estudo objetivou identificar a percepção dos discentes sobre as práticas pedagógicas e a contribuição no processo de aprendizagem no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão.

A fim de contribuir com elementos para o debate da formação de professores para o Ensino Superior, em especial mestres em educação, o texto é apresentado em duas seções. Na primeira seção são apresentadas temáticas das práticas pedagógicas e sua importância na formação de professores para o ensino superior, na segunda seção é identificada percepção dessas temáticas por discentes de curso de mestrado em educação.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão sobre a formação de professores e a prática pedagógica tem sido uma constante na área da educação, com uma abordagem variada de autores que contribuíram para moldar essa

conversa. Ao longo do tempo, vários aspectos têm sido explorados, incluindo a natureza dos saberes, as inovações pedagógicas e as contribuições desses saberes e práticas para o processo de ensino e aprendizagem (SHULMAN 1987; GAUTHIER *et al.*, 1998; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2008; WAGNER; CUNHA, 2019; FREIRE, 2021).

Shulman (1987), ao observar o processo de ensino, identificou que o ensino começa na compreensão do professor daquilo que deve ser aprendido e como deve ser ensinado, de forma que o aprendizado é responsabilidade do aluno, e o ensino termina com uma nova compreensão por parte do professor e do aluno, os resultados educacionais. Pode-se interpretar do texto de Shulman (1987) que na discussão sobre ensino, ao apontar resultados educacionais, e ainda compreensão entre alunos, estava se referindo ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Libâneo (2006), o processo de ensino-aprendizagem se fundamenta no trabalho pedagógico, cujo planejamento deve buscar dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios de processo educativo, ou seja, determinar o rumo do processo e meios de ação para se alcançar a finalidade do tipo de sujeito que se pretende formar, para qual sociedade e com qual propósito. A questão de dificuldades dos professores na prática pedagógica é tratada por Shulman (1987), ao discorrer sobre políticas educacionais de formação de professores que banalizam a complexidade do ensino e ignora o fato de os professores terem dificuldades de articular o conhecimento, o que sabem e como sabem.

Como resultado de suas pesquisas sobre ensino e saberes dos professores, Shulman (1987) afirma que a organização do conhecimento do professor compõe várias categorias e dimensões associadas, que podem ser agrupadas e destacadas em três: conhecimento do conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo. A categoria conhecimento pedagógico do conteúdo distingue o conhecimento especialista do conteúdo pedagógico, com destaque para a adaptação da organização pedagógica para diversidade de interesses e de discentes (SHULMAN, 1987). Essa adaptação na organização pedagógica para favorecer a aprendizagem também é defendida por Freire (2021) que afirma ser preciso o professor adaptar sua atuação às características e desenvolvimento de cada grupo de alunos.

A pluralidade de saberes dos professores e a relação entre esses saberes é uma tese defendida por Gauthier *et al.* (1998), esses autores consideram que os professores constituem um próprio 'reservatório de saberes' e complementa descrevendo-os como seis saberes existentes, são eles: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica. Eles enfatizam a interação entre esses saberes como base para a formação de uma teoria da pedagogia, e que, ao serem verificadas por meio de métodos científicos as práticas experienciais são publicadas como saberes da ação pedagógica, o saber do profissional professor. A prática pedagógica enquanto meio de construção de saber pedagógico também é uma tese defendida por Pimenta (2008), para a autora, o cotidiano confronta os saberes e promove a necessidade de reelaborar os saberes, a teoria e a prática, a educação e a pedagogia, o que favorece as formações de saberes pedagógico.

Essa prática pedagógica se verifica como ação consciente, intencional e planejada, que conjugam no processo de aprendizagem influências de fatores externos e internos, sendo, por exemplo, os externos as formas de organização propostos, pela escola e pelos professores, os objetivos, conteúdos

e métodos, embora essa influência externa dependa de fatores internos dos discentes, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais (LIBÂNEO, 2006). Ainda sobre fatores que influenciam nas práticas pedagógicas dos professores, Freire (2021) defende práticas que favoreçam um ensino problematizador.

O ensino problematizador também ganha destaque na literatura. Freire (2021) argumenta que problematizar situações sociais pode levar os alunos a um nível mais crítico de compreensão da realidade. Wagner e Cunha (2019) ressaltam que a inovação pedagógica não se limita ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), pois prática pedagógica problematizadora também é uma inovação estrutural que promove uma educação crítica.

Dentro desse contexto, a formação de professores para o ensino superior assume um papel significativo. Em um programa *Stricto sensu* de mestrado em educação, a compreensão dos discentes sobre práticas pedagógicas e sua contribuição no processo de aprendizagem ganha relevância. Esse entendimento serve como base para a análise e reflexão sobre a prática pedagógica no contexto do ensino superior e oferece insights para o aprimoramento da formação de professores.

2.1 Metodologia

A presente pesquisa empregou uma abordagem metodológica que integra elementos quantitativos e qualitativos, permitindo uma exploração abrangente dos aspectos em estudo. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir explorar características de indivíduos e de cenários quando a descrição numérica não é uma tarefa fácil (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Este estudo é caracterizado por uma estrutura descritiva e analítica, incorporando pesquisa de campo, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. De acordo com Oliveira (2016), a pesquisa documental é muito próxima da bibliográfica, o que diferencia são as fontes, sendo a primeira, fontes primárias e a segunda, fontes secundárias.

Para a pesquisa de campo o instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado de autopreenchimento e os sujeitos do estudo foram os discentes que ingressaram no Programa de Pós-Graduação em Educação, o PPGE-FB, no ano letivo 2022. A pesquisa foi realizada em dezembro de 2022, na última semana de aula do ano letivo 2022. Os fatores de inclusão foram: discente regularmente matriculado; que cursou disciplinas nos dois semestres letivos de 2022; que desejou participar da pesquisa e respondeu ao questionário. O critério de exclusão consistiu em eliminar dos resultados dessa pesquisa aquele discente que respondera ao questionário de forma incompleta.

Como tentativa de maior alcance de participantes na pesquisa, para aplicação do questionário o mesmo foi entregue em cópia física e disponibilizado de forma online. A versão online foi elaborada no software Google Forms® e respectivo link do questionário foi disponibilizado no grupo de WhatsApp®, grupo da turma de mestrandos 2022-2023 do PPGE-FB. O sigilo e anonimato dos participantes foram rigorosamente preservados, e os nomes de professores e disciplinas mencionados nas respostas foram mantidos em confidencialidade. Além disso, todos os procedimentos realizados

na pesquisa foram conduzidos em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à pesquisa científica.

O questionário continha três partes: a) um texto prévio, que apresentava a pesquisa e solicitava a concordância em participar; b) cabeçalho de caracterização dos sujeitos, quanto ao sexo e idade; c) sete questionamentos. Sendo os questionamentos em apêndice A.

A pesquisa de fontes primárias consistiu na identificação e estudo documental de legislação e normativas acerca da formação de professores para o nível superior de ensino e do PPGE-FB. Visto que, na pesquisa documental todas as fontes são consideradas como matéria-prima para a investigação e análise que o pesquisador irá desenvolver (SEVERINO, 2013). Isso requer que o pesquisador realize uma análise mais cuidadosa da fonte, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2016).

Para subsidiar o referencial teórico foram pesquisadas fontes bibliográficas. Segundo Oliveira (2016), a pesquisa bibliográfica, estudo de fontes secundárias, tem como finalidade permitir que o pesquisador entre em contato direto com fontes que já possuam reconhecimento de domínio científico.

3 DESVELANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DE UM PROGRAMA *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

O presente estudo articula sobre o Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, o PPGE-FB.

Em seu Projeto Pedagógico, é descrita como a missão do PPGE-FB a formação de professores-pesquisadores na área da educação, é apresentado como objetivo geral a formação de profissionais qualificados para a pesquisa e a docência, e dentre os objetivos específicos descreve a formação desses profissionais para pesquisa e docência na educação básica e no ensino superior (UNIOESTE, 2020).

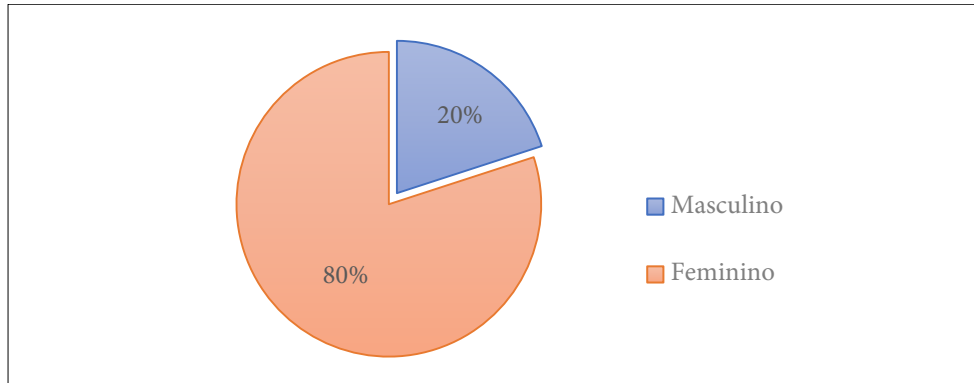
O PPGE-FB iniciou as suas atividades no segundo semestre de 2012, sendo, até hoje, o único na área de Educação da região Sudoeste do estado Paraná, já formou 103 mestres entre 2012 e 2021, desde 2021 oferece 30 vagas, divididas entre as duas linhas de pesquisa do curso, a saber: Linha 1 – Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores; Linha 2 – Sociedade, Conhecimento e Educação (UMBELINO; MARQUES; MARTINS, 2022).

No ano de 2022 foi comemorado os 10 anos das atividades do PPGE-FB com a publicação do livro intitulado Educação e pesquisa: 10 anos do PPGE Unioeste/FB, uma publicação das organizadoras Janaina Damasco Umbelino, Sônia Maria dos Santos Marques, Suely Aparecida Martins (UMBELINO; MARQUES; MARTINS, 2022).

Foram convidados a participar do estudo 30 discentes do PPGE-FB da turma 2022, desses, 11 aceitaram a participar e responderam ao questionário. Aplicado o fator de exclusão a amostra do

estudo ficou composta por 10 discentes, sendo 80% (n = 8) do sexo feminino e 20% (n = 2) do sexo masculino (Gráfico 1).

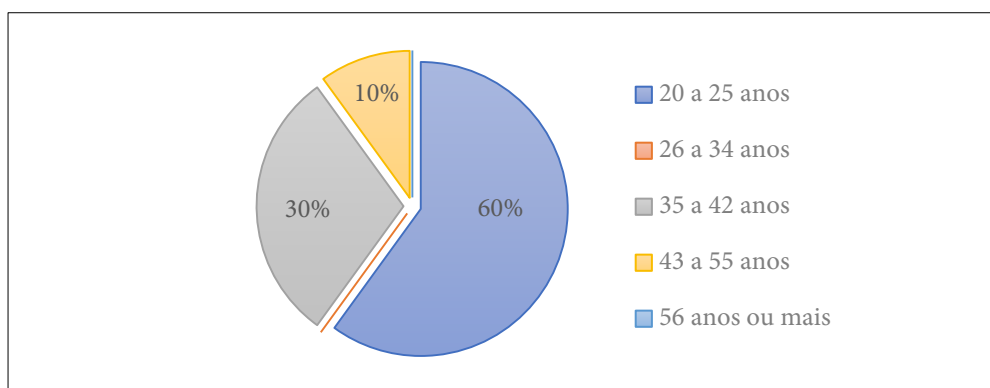
Gráfico 1 - Sexo



Fonte: Autoria própria (2023).

Quanto à faixa etária dos sujeitos da amostra, a maioria se encontra entre 20 e 25 anos de idade 60% (n = 6), seguido por 30% (n = 3) que estão entre 35 e 42 anos, ao passo que 10% (n = 1) possuem idade entre 43 e 55 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Idade



Fonte: Autoria própria (2023).

No primeiro questionamento os discentes foram indagados sobre ter tido uma maior dificuldade em alguma(s) disciplina(s) e o motivo. Como resultado, 10% (n = 1) afirmou ter atingido os objetivos propostos em todas disciplinas, 10% (n = 1) afirmou não ter tido dificuldade, embora algumas disciplinas tenham demandado maior tempo para aprendizado de conceitos e teorias, 30% (n = 3) relatou não ter tido dificuldade em nenhuma, ao passo que 50% (n = 5) afirmou dificuldade em ao menos 1 disciplina e relataram dificuldade compreender teorias, pressupostos metodológicos e metodologias de pesquisas (n = 3), falta de metodologias diversificadas por parte da professora distanciava o conhecimento (n = 1), dificuldade com a falta de didática de uma professora de disciplina

obrigatória e com autores de conteúdo teórico de disciplina optativa que não eram de meu interesse temático (n = 1).

O segundo questionamento aos discentes correspondeu: Os professores utilizaram metodologias diferenciadas no desenvolvimento de suas aulas? Quais metodologias? A princípio podem-se dividir as respostas em três grupos, 10% (n = 1) respondeu que não e 30% (n = 3) que sim e não, a maioria 60% (n = 6) afirmaram que sim todos os professores realizaram metodologias diferenciadas em suas aulas. Quanto a quais metodologias foram essas, os discentes relataram: palestra de professor visitante (n = 1), dinâmicas (n = 1), textos e livros (n = 1), discussão (n = 2), trabalho em grupo (n = 2), aula expositiva dialogada (n = 4), seminário (n = 5), debate (n = 6).

Destaca-se a colocação de dois discentes sobre a identificação de metodologias diferenciadas:

‘Sim. Ao longo das aulas, tive o contato com a metodologia do debate (tese, antítese - com réplica e tréplica de ideias)...’

‘...o professor solicitou que a turma se organizasse em quatro grupos, cada um iria apresentar e outro grupo iria fazer perguntas, gerando um debate, foi uma metodologia diferente e de grande aprendizado. [...] a professora realizou uma dinâmica que envolvia um grupo verbalizador e um grupo ouvinte para apresentar as resenhas dos textos. Foi bem diferente.’

E a explanação de discente que não citou quais metodologias diferenciadas identificou nas aulas:

‘Sim, todos os professores utilizaram metodologias diferenciadas mesmo os mais "tradicionais" tentam fazer com que todos os alunos aprendam.’

De acordo com Wagner e Cunha (2019), o cenário histórico e político, bem como os problemas concretos da sociedade, são reflexões sobre o paradigma da inovação pedagógica, embora comumente associada ao uso de TIC, mas inovar também é estrutural, como na promoção de uma educação crítica, com uso de metodologias problematizadoras, no dinamismo em inovar frente às situações emergentes da sociedade.

Como terceiro questionamento, os discentes foram indagados quanto à percepção deles sobre se as aulas eram desenvolvidas de maneira a favorecer a aprendizagem dos discentes, 20% responderam não (n = 2) e 80% (n = 8) responderam que sim. As justificativas das respostas negativas foram:

‘Somente quando há abertura à turma.’

‘Nem todas as aulas, porque em algumas o professor explica, explica e nem se importa se os alunos estão entendendo ou não; não pede um feedback por parte da turma.’

As respostas positivas foram justificadas por todos. Aqui é destacado algumas respostas daquelas que falam de feedback, participação dos alunos e diversificação:

‘Acredito que sim. A maioria dos professores sugere o feedback pautado no desenvolvimento da aula. Ao que demonstra também autoavaliação.’

‘Sim. As aulas são desenvolvidas com a participação dos acadêmicos em debates nas aulas, trabalhos orientados, seminários e outros.’

‘Sim, principalmente quando o professor diversifica os modos de ensinar’.

Também incluem nas justificativas a disponibilidade de bibliografias e a diversificação na construção do conhecimento:

‘Sim as disciplinas contribuíram/contribuem significativamente para a aprendizagem e desenvoltura, segurança ao expressar-se, além da contribuição do acervo literário disponibilizado.’

‘Sim, pois nos levaram a pensar de diversas formas.’

Após a questão sobre metodologias, esse terceiro questionamento objetivou identificar a percepção dos discentes sobre o processo de aprendizagem, haja vista que, de acordo com Libâneo (2006) planejamento pedagógico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

O questionamento de número 4 indagou os discentes sobre: se os professores procuraram estabelecer um relacionamento adequado no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem com os discentes. 70% (n = 7) responderam que sim, a resposta e justificativas dos demais 30% (n = 3) foram:

‘Na maioria das vezes, sim. Porém, alguns são rudes.’

‘Na minoria. Em geral apresentam suas ideias.’

‘Alguns professores sim, porque exigem que os alunos leiam os textos, são abertos a questionamentos e buscam metodologias diferenciadas para aprofundar o conteúdo.’

A justificativa daqueles 70%, que responderam sim na questão 4, citaram em sua maioria o diálogo (n = 3), outros apontaram também o ambiente virtual de ensino aprendizagem (n = 2), a empatia (n = 1) e a linguagem (n = 1). Algumas dessas respostas são listadas abaixo:

‘Acredito que sim. Vejo que diante aos diferentes posicionamentos que as pessoas possam adotar, há de se ter claro que o professor não é neutro, e nem deve ser, contudo deve ter ciência da liberdade da oposição de ideias e respeitar os posicionamentos

contrários. Em virtude disto, o professor deve condicionar espaços propícios para a assimilação do conhecimento para todos, desta forma eu pude perceber que os professores se enquadram na perspectiva da qual eu penso, sobre este tipo de relacionamento.’

‘Sim. Todos os professores tem o compromisso de ensino intrínseco, sendo empáticos com seus alunos, alguns mais outros menos, em seu nível de exigência do nosso comprometimento com a disciplina.’

‘Sim. Os professores sempre estão abertos ao diálogo na sala de aula diante da turma e através de recursos e ferramentas que a universidade disponibiliza para o contato dos acadêmicos com os professores.’

‘Sim, todos os professores fazem o uso de uma linguagem que favorece o processo de ensino-aprendizagem.’

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, o PPGE-FB pretende formar o profissional docente-pesquisador capaz de analisar e compreender os processos educativos nas suas múltiplas dimensões, dentre outras competências (UNIOESTE, 2021).

Já no questionamento de número 5 os discentes foram indagados a: se os seus professores utilizassem outras metodologias no desenvolvimento das aulas facilitaria a compreensão das matérias? Como resultado, 30% (n = 3) responderam estarem satisfeitos com a condução das aulas, embora um desses afirmar que gostaria de mais de trabalho de campo, já 70% (n = 7) afirmaram que sim, seus professores utilizassem outras metodologias no desenvolvimento das aulas facilitaria a compreensão das matérias e, citaram que as metodologias ativas (n = 2) e diversificação de metodologias (n = 6) favoreceriam o processo de aprendizagem, a exemplo:

‘[...] Acredito que as metodologias podem condicionar experiências diferentes de conteúdos para conteúdos, assim como de alunos para alunos, ou até mesmo de professores para professores. Mas não podemos esquecer das condições materiais do próprio processo de trabalho, talvez os professores não levem para as salas de aulas metodologias variadas por conta da carga horária que se trabalha, seja na pós-graduação, ou na graduação ou até mesmo nas atividades de pesquisa, extensão, ensino e administrativas.’

‘Com certeza, porque a aula expositiva é necessária, mas quando o professor utiliza outras metodologias como um debate ou trabalho em grupo o processo de aprendizagem se torna mais dinâmico e às vezes menos cansativo.’

De acordo com Wagner e Cunha (2019) a inovação pedagógica também pressupõe o planejamento, acompanhamento e avaliação, pois toda prática pedagógica deve ser intencional, emancipatória, e permitir romper a relação vertical entre professor e discente. Emancipatória como a inovação estrutural de planejar uma prática pedagógica problematizadora (WAGNER; CUNHA, 2019) que cria possibilidades para a produção ou construção do conhecimento (FREIRE, 2021).

O sexto questionamento consistiu em indagar os discentes sobre: em sua opinião, quais são as principais características de um bom professor no Ensino Superior? As principais características listadas nas respostas dos discentes foram: possuir conhecimento teórico (n = 5), ter conhecimento didático e pedagógico (n = 3), se atentar à aprendizagem dos discentes (n = 2), ter empatia com os discentes (n = 2), dedicação à pesquisa e publicações (n = 2), apoio didático aos discentes fora do horário de aula (n = 1).

Dentre os saberes dos professores são destacados o conhecimento pedagógico, a adaptação da organização pedagógica (SHULMAN, 1987; GAUTHIER *et al.*, 1998), a prática pedagógica enquanto formação de saber (GAUTHIER *et al.*, 1998; PIMENTA, 2008), adaptada a cada grupo de alunos (FREIRE, 2021) e inovadora (WAGNER; CUNHA, 2019).

A inovação pedagógica é positiva ao “produzir e transformar o conhecimento científico e tecnológico em bem material e bem-estar social, ou seja, contribuir diretamente para o progresso de sociedade com equidade” (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 39).

Por fim, o questionamento aos discentes de número sete consistiu em: ‘Saberes pedagógicos são aqueles relacionados às metodologias e didáticas desenvolvidas em sala’ (NUNES, 2001). Com base nesta afirmação, você acredita que estes saberes são importantes para o desempenho dos professores? Justifique sua resposta. Os resultados apontaram que para 10% (n = 1) não, enquanto 90% (n = 9) acreditam que sim. Aqui são destacadas algumas respostas, as duas primeira seguiram no raciocínio da questão seis sobre professores do ensino superior, a terceira reforça os termos metodologia, didática, ensino e aprendizagem, a quarta traz o tema de capacitação:

‘Não necessariamente, visto que há muitos professores que ensinam e formam docentes da educação básica, mas na prática podem nunca ter saído dos muros acadêmicos.’

‘Concordo com a afirmação da questão. Para um professor do ensino superior, não basta apenas conhecer sobre aquilo em que é formado, é preciso saber repassar/fazer trocas/ ENSINAR aos alunos. Daí a necessidade da metodologia e didática em sala de aula.’

‘Com certeza, a metodologia e a didática impulsionam a partilha do conhecimento. É preciso interação e integração docente - discente, para que o ensino e a aprendizagem tenham significado.’

‘Sim, professores com capacitações adequadas, certamente estarão melhor preparados para o exercício da profissão.’

Os resultados obtidos a partir das respostas dos discentes oferecem insights valiosos sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto do PPGE-FB. As opiniões e experiências compartilhadas pelos participantes destacam a importância de metodologias diversificadas, relações professor-aluno construtivas e a valorização dos saberes pedagógicos. Esses elementos corroboram as discussões presentes no referencial teórico, reforçando a relevância da inovação pedagógica e do desenvolvimento de competências docentes no ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a maioria dos sujeitos pesquisados tenha correlacionado à importância de metodologias pedagógicas para a aprendizagem houve uma dificuldade no descrever e justificar tal importância. O presente estudo demonstra a necessidade de um programa de mestrado em educação identificar o conhecimento de seus discentes sobre práticas pedagógicas nas disciplinas cursadas e contribuição de tais práticas no processo de aprendizagem.

Os resultados do presente estudo, ainda que preliminares, contribui com discussões sobre ensino e saberes na formação pedagógica de professores para o ensino superior. O desenvolvimento de uma visão mais consciente sobre como tais práticas impactam o processo de aprendizagem pode enriquecer a formação dos futuros docentes. Os programas de pós-graduação *Stricto sensu* são predominantemente voltados para a formação de pesquisadores, assim, é necessário reconhecer a importância desses programas na formação de professores para o ensino superior, deve-se buscar um equilíbrio entre a pesquisa e o ensino.

Isso requer uma abordagem mais inclusiva, que considere não apenas a pesquisa, mas também o desenvolvimento das habilidades de ensino e o entendimento das metodologias eficazes. À medida que as instituições buscam equilibrar os objetivos de pesquisa e ensino, é vital que programas como o PPGE-FB desenvolvam estratégias para enriquecer a formação pedagógica de seus discentes, visando promover um ensino de qualidade no nível superior.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1 de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradutor Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

- NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** rev. Educação & Sociedade, ano. 22, n.74, Campinas: abr. 2001. p. 27-42.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. revista atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHULMAN, S. L. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, n. 1, vol. 57, febr, 1987. p. 01-21.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- UMBELINO, J. D.; MARQUES, S. M. S.; MARTINS, S. A. **Educação e pesquisa: 10 anos do PPGE Unioeste/FB / Janaina Damasco Umbelino, Sônia Maria dos Santos Marques, Suely Aparecida Martins (organizadoras).** Curitiba: CRV, 2022. 274 p. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37281-educacao-e-pesquisabr-10-anos-do-ppge-unioeste-fb>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- UNIOESTE. **Resolução nº 68/2020-CEPE, de 26 de novembro de 2020.** Aprova a alteração do Projeto Pedagógico do Programa de Pós-graduação em Educação — mestrado, do campus de Francisco Beltrão. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/PPGEFB/Resol1682020PPP-Atual.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- WAGNER, F. CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 32, n. 106, set.-dez. 2019.** Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/409/45>. Acesso em: 21 out. 2022.

Recebido em: 29 de maio de 2023.

Aprovado em: 21 de agosto de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v14i3.11204>

ⁱ Mestrando em Educação – PPGEFB da UNIOESTE - Campus Francisco Beltrão - PR, Bacharel em Direito - Faculdades Integradas Pitágoras / FIP (2004-2008), posuo especialização lato sensu em Direito Processual - Universidade Estadual de Montes Claros / UNIMONTES (2010-2012), e Segurança Pública e Investigação Criminal - Faculdade Educamais, UNIMAIS (2022 -2023), e em Tecnologias para Educação Profissional - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina / IFSC (2020). Graduação em andamento em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Membro do Grupo de pesquisa Educação Superior, formação e trabalho docente - GESFORT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-0695>

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5140674239004447>

E-mail: limaump@hotmail.com

APÊNDICE A - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO:

1. Dentre as disciplinas do curso, em alguma(s) você teve maior dificuldade? Por quê?
2. Os professores utilizaram metodologias diferenciadas no desenvolvimento de suas aulas? Quais metodologias?
3. Você percebe que as aulas são desenvolvidas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.
4. Os professores procuram estabelecer um relacionamento adequado no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem com os alunos? Justifique sua resposta.
5. Você acredita que se os professores utilizassem outras metodologias no desenvolvimento das aulas facilitaria a compreensão das matérias? Justifique sua resposta.
6. Em sua opinião, quais são as principais características de um bom professor no Ensino Superior?
7. ‘Saberes pedagógicos são aqueles relacionados às metodologias e didáticas desenvolvidas em sala’ (NUNES, 2001). Com base nesta afirmação, você acredita que estes saberes são importantes para o desempenho dos professores? Justifique sua resposta.