

Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil

Marcos Tarciso Masetto

Cecilia Gaeta

45

Resumo

O artigo analisa criticamente a trajetória nos últimos 60 anos da pedagogia universitária relacionada à formação dos docentes do ensino superior. Ou seja: como a pedagogia afetou as aulas universitárias, as mudanças curriculares e os programas de formação de docentes. Adotou-se como metodologia pesquisa bibliográfica sobre o tema, que possibilitou a identificação e o estudo das mudanças por épocas. Os dados analisados foram organizados em tópicos relevantes e representativos das transformações ocorridas no período delimitado. Ao final, o estudo evidencia uma revolução no ensino superior, aliando inovações pedagógicas e formação de professores. Os alunos passam a ter papéis diferenciados e expectativas mais ousadas, os professores buscam práticas que lhes permitam adaptação e efetividade no enfrentamento de desafios, e a universidade se abre para dialogar com o novo contexto. Ressalta também que a pedagogia universitária e a formação pedagógica de professores do ensino superior encontram-se em outra era e diante de novos caminhos para dar continuidade a sua história.

Palavras-chave: ensino superior; formação pedagógica; pedagogia da educação superior.

Abstract

The trajectory of university pedagogy and professor training for higher education in Brazil

This article analyzes the trajectory in the last 60 years of university pedagogy related to the training of higher education professors. In other words, how pedagogy affected university classes, curricula changes and professor training. We adopted as methodology a bibliographic research on the subject, which allowed the identification and the study of the changes at specific times. The data analyzed were organized in relevant and representative topics of the transformations occurred in the delimited period. This study also presents that there was a revolution in higher education during the period, combining pedagogical innovations and professor training. The students have different roles and bolder expectations, professors seek practices that allow them to adapt and effectively cope with challenges, and the university opens to dialogue within the new context. Finally, this article emphasizes that university pedagogy and the pedagogical formation of higher education professors are in another stage and facing new ways to continue their story.

Keywords: higher education pedagogy; higher education; pedagogical training.

46

Resumen

La trayectoria de la pedagogía universitaria y formación de profesores para la educación superior en el Brasil

El artículo analiza críticamente la trayectoria en los últimos 60 años de la pedagogía universitaria relacionada a la formación de los docentes de la educación superior. O sea: como la pedagogía afectó las clases universitarias, los cambios curriculares y los programas de formación de docentes. Se adoptó como metodología una investigación bibliográfica sobre el tema, que posibilitó la identificación y el estudio de los cambios por épocas. Los datos analizados fueron organizados en ejes relevantes y representativos de las transformaciones ocurridas en el período delimitado. Al final, el estudio evidencia una revolución en la educación superior, aliando innovaciones pedagógicas y formación de profesores. Los alumnos pasan a tener funciones diferenciadas y expectativas más osadas, los profesores buscan prácticas que les permitan adaptación y efectividad en el enfrentamiento de retos, y la universidad se abre para dialogar con el nuevo contexto. Destaca también que la pedagogía universitaria y la formación pedagógica de profesores de la educación superior se encuentran en otra etapa y frente a nuevos caminos para dar continuidad a su historia.

Palabras clave: educación superior; formación pedagógica; pedagogía de la educación superior.

Introdução

No início de 1960, o debate epistemológico e didático sobre a docência no ensino superior brasileiro era praticamente inexistente, assim como eram raros os espaços de estudos, pesquisas e publicações relacionados às práticas pedagógicas.

O modelo do ensino ainda se mantinha o mesmo implementado quando do início dos cursos superiores no Brasil por ocasião da vinda da Família Real em 1808. A figura dos docentes catedráticos nas aulas universitárias, *experts* em suas áreas de conhecimento, e o entendimento de que a *expertise* poderia ser ensinada, absorvida e replicada pelos futuros profissionais, praticamente, determinavam a metodologia utilizada pelos professores: a transmissão de informações e experiências profissionais aos alunos. Tal compreensão de competência didática da época impedia qualquer abordagem, questionamento ou diálogo sobre outra postura pedagógica.

As primeiras reflexões que surgiram (na década de 1960) foram provocadas pela insatisfação dos professores e dos alunos com as preleções das aulas expositivas, monótonas e improdutivas. Buscavam-se alternativas que as dinamizassem e tornassem o “ensino” mais atraente.

Nos anos posteriores, as transformações socioeconômicas e tecnológicas vão alterando as expectativas sobre a formação profissional e o papel da universidade, do ensino e do professor; conseqüentemente, ampliam-se os questionamentos sobre o propósito e a eficiência da pedagogia universitária. Nesse cenário impõe-se a necessidade de inovar os processos de aprender.

Surgem diversas iniciativas pedagógicas propondo métodos e técnicas próprias para o ensino superior que trouxeram a necessidade e a premência de formação do professor para atuar adequadamente frente aos novos desafios.

A reflexão sobre esse contexto faz emergir o objetivo de analisar criticamente a trajetória percorrida nos últimos 60 anos pela pedagogia universitária entrelaçada com a formação pedagógica de docentes do ensino superior, que se concretiza no presente artigo.

O percurso metodológico escolhido foi uma investigação cronológica, seletiva e analítica a partir de um estudo bibliográfico. Analisamos autores e obras que explicitamente se dedicaram a discutir a temática pedagogia universitária e formação pedagógica dos docentes. Na sequência identificamos movimentos de mudanças significativas na pedagogia universitária que provocaram alterações nos processos de formação docente e as organizamos em determinados períodos históricos.

Assim, obtivemos um panorama que nos permitiu compreender como os movimentos da pedagogia afetaram aulas universitárias e produziram inovações curriculares; refletir sobre programas de formação de docentes, procurando responder a tais mudanças; entrelaçar os dois movimentos, organizá-los em períodos delimitados e relacionar os autores cujas discussões se mostraram mais significativas para o objetivo proposto.

O resultado apresentamos a seguir.

Aulas expositivas, recursos visuais e outras dinâmicas (décadas 1960-1990)

Nos anos de 1960 surgiram os primeiros questionamentos sobre a pedagogia universitária ao se pesquisar, debater e trocar experiências sobre técnicas que melhorassem o ensino. Procurou-se dinamizar as tradicionais aulas expositivas com o uso de projeção de transparências, *slides*, filmes, gravações, aplicação de dinâmicas variadas e trabalhos em equipe. Entendeu-se que, à fala do professor e à leitura dos textos, os recursos agregariam imagens e sons que atuariam como coadjuvantes na compreensão e fixação de conteúdos. As dinâmicas dariam nova perspectiva às informações com base em discussões e trocas de ideias entre os alunos.

A implementação de tais mudanças exigiu que as instituições de ensino superior (IES) tomassem iniciativas para que seus docentes desenvolvessem atividades que lhes permitissem compreender o significado, a validade e a eficácia dos novos recursos e sua aplicação didática na tarefa de “ensinar”. Assim, disponibilizam tempo e espaço para o aluno esclarecer, questionar e debater problemas, visando melhorar seu aproveitamento.

Alguns educadores, tais como Nérici (1973), Bordenave e Pereira (1977), Abreu e Masetto (1980) e Veiga (1991), propuseram técnicas de dinamização das aulas para facilitar a aprendizagem dos alunos, preocupados em chamar a atenção para o novo papel do professor em aula.

No entanto, refletindo sobre essas primeiras mudanças, percebeu-se que, infelizmente, elas trouxeram, em grande parte das situações, consequências opostas às pretendidas. A facilidade de elaboração de apresentações em *PowerPoint*, por exemplo, provocou padronização de muitas aulas teóricas nesse modelo. O professor considerou que apresentar *slides* ou filmes lhe facilitava o trabalho, substituindo a lousa, tornava as aulas mais ilustradas, porém as aulas continuavam expositivas.

Nos processos de formação docente, verificou-se que, além de dominar técnicas, o professor precisava de certo apoio pedagógico para se motivar a mudar de postura e usar adequadamente os recursos a favor do ensino e da aprendizagem, facilitando que o aluno deixasse a passividade e começasse a participar de sua aprendizagem e formação.

Ensinar e aprender no ensino superior (décadas 1990-2010)

Miller (1967) discute a questão do ensino e aprendizagem nas escolas médicas e antecipa uma questão que veio provocar revolução significativa na pedagogia universitária e na formação de professores: afinal para que estamos, nós professores, em salas de aula?

Se a resposta consensual e imediata era a de que o “professor está em aula para ensinar”, a análise mais profunda apontava outra alternativa: “o professor está em aula para o aluno aprender” – o que, relacionado ao movimento anterior (década de 1960-1990), representava mudança e avanço na concepção do ensino de grande alcance. Mas o que significava “aprender” no ensino superior?

Meirieu (1991) analisa “como aprender”; Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1996) procuram “compreender e transformar o ensino”; Pozo (2002) aprofunda e detalha o conceito do aprender como desenvolvimento da pessoa na totalidade, nos aspectos: cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e atitudes/valores; Anastasiou e Pessate (2003) discutem o processo de ensinagem na universidade; e Masetto (2003, 2010) dialoga sobre a competência pedagógica do professor universitário, integrando em seus estudos e práticas docentes o aprender, na concepção de Pozo (2002), como característica fundamental da atividade no ensino superior. No dizer de Hargreaves (2004, p. 45):

Ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino formadas por pesquisas, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo, desenvolvimento e utilização de trabalho, inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, disposição para o risco, confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente.

O docente do ensino superior, formado para “ensinar”, defrontava-se com uma profunda mudança cultural: compreender o significado do processo de aprendizagem no ensino superior, assumi-lo e transformar as práticas pedagógicas com atitude de facilitador de aprendizagem.

As IES também sentiram o desafio de desenvolver programas de formação para os docentes renovarem suas práticas tradicionais de docência, conhecerem novos métodos e recursos que favorecessem a aprendizagem dos alunos e desenvolvessem habilidades para selecionar métodos didáticos e aplicá-los adequadamente.

Tratava-se de mudança de postura do professor para uma mediação pedagógica e do aluno, de um sujeito que ouve e assiste passivamente, para um sujeito que age, aprende, adquire protagonismo em sua formação.

Foi um movimento de quebra de paradigmas que provocou muita reflexão e produção dos educadores e autores.

Mediação pedagógica e protagonismo do aluno (décadas 1990-2015)

Focar o processo na aprendizagem do aluno pressupõe um professor mediador que, com seus conhecimentos e experiência profissional,

- facilita, incentiva ou motiva a aprendizagem;
- colabora ativamente para o alcance dos objetivos de formação profissional;
- garante a dinâmica do processo de aprendizagem;
- propõe situações-problemas e desafios;
- manifesta disponibilidade para enfrentar com o aluno as dificuldades; e
- coloca o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais.

É o professor que sai de sua mesa e vem trabalhar com os alunos, compondo grupos, discutindo questões, ajudando a buscar soluções e corrigindo rotas, apoiando seus alunos e aprendendo com eles. Desse modo, ele cria um “ambiente colaborativo de aprendizagem” no qual os participantes se integram em ações partilhadas, promovendo transformações e a construção conjunta do conhecimento e da formação profissional.

Vários autores debruçam-se sobre o tema em busca de respostas ao desafio de ser professor mediador: Castillo (1999) analisa o conceito de mediação pedagógica; Cunha (1989, 1998, 2007) reflete sobre a pedagogia universitária e o professor na transição dos paradigmas; Gutierrez e Prieto (1991) debatem mediação pedagógica e educação a distância; Morán, Masetto e Behrens (2000) relacionam mediação pedagógica e uso de novas tecnologias.

O aluno, como protagonista de seu processo de formação profissional, trabalha pelo seu desenvolvimento na área cognitiva, construindo conhecimento interdisciplinar, e na área de habilidades, vivenciando situações práticas profissionais, integrando-as com a teoria, resolvendo problemas e casos reais ou simulados.

Ele atua com protagonismo quando participa do processo de avaliação de sua aprendizagem, de forma contínua, dialogando com seu professor sobre os *feedbacks* recebidos, corrigindo seus possíveis erros e se propondo a outros desenvolvimentos. A autoavaliação lhe proporciona maior conhecimento de si mesmo, das potencialidades a serem desenvolvidas e dos limites a serem superados. Enfim, mantém sob seu controle o encaminhamento de sua formação profissional. Entre os que escreveram sobre o tema: Palloff e Pratt (2004) dissertam sobre o aluno virtual; Veen e Vrakking (2009) trazem uma reflexão atualizada sobre a mediação pedagógica e o *Homo Zappiens* na era digital; Zabalza (2004) e Masetto (2003, 2010, 2015) deram continuidade às pesquisas e publicações sobre mediação pedagógica e o protagonismo do aluno.

Nesse cenário, a formação pedagógica do professor se volta para a mudança de atitude, a fim de: a) compreender e assumir que o aluno é sujeito da própria formação e que pode e deve dividir com ele, professor, a responsabilidade por ela; b) entender que o aluno chega à universidade para aprender com ele, professor, e com os colegas e não para ser ensinado. A participação concreta de ambos nas atividades de aprendizagem é esperada. É uma situação nova e delicada, é uma cultura a ser modificada. Esses foram os aspectos dialogados e debatidos com os professores nos programas de formação.

Essa é uma questão que atravessa os anos e até hoje permanece viva e instigante.

Relação entre professor e aluno (décadas 1970-2015)

Outro aspecto da trajetória da pedagogia universitária se desenvolve com a explicitação de que a construção do processo de aprendizagem no ensino superior se fundamenta numa relação de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno, numa relação entre adultos.

Rogers (1972) iniciou a discussão, seguido por Lenz (1982), Brookfield (1986) e Knox (1987). Esses autores trouxeram uma fundamentação abrangente sobre a relação adulta entre professor e aluno no ensino superior no sentido de que ambos apresentam condições cognitivas e emocionais para trabalharem juntos na definição e construção da aprendizagem, com atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo.

Realizar o contrato pedagógico no início das disciplinas espelha bem a realidade dessa relação entre adultos, quando permite trocar e adequar expectativas, equilibrar necessidades do aprendiz e propostas do professor, transformando-as em um programa de trabalho coletivo que explicita o perfil do profissional a ser desenvolvido, os temas atuais a serem pesquisados, a metodologia participativa a ser desenvolvida em ambientes presenciais, profissionais e virtuais e o processo de avaliação com *feedbacks* contínuos.

Cria-se um grupo corresponsável pelo processo de formação e pelas consequências de participação e protagonismo no programa de trabalho.

Outros autores que desenvolveram estudos sobre a relação de parceria e corresponsabilidade entre professor e alunos no ensino superior são Malglaive (1995), que publicou *Ensinar adultos*, e Masetto (1992, 2003, 2010, 2015), quando reflete sobre a relação andragógica entre professor e aluno.

Os programas de formação docente trabalham conjuntamente para atenderem a essa nova perspectiva de relacionamento adulto entre professor e aluno. Esses programas focam principalmente na sensibilização e preparação do professor para assumir esse novo papel no exercício de sua prática.

Metodologias ativas (décadas 2000-2018)

Nas últimas décadas, o foco da pedagogia universitária esteve voltado para a discussão sobre metodologias ativas, apresentadas como marca de inovação educacional, que incluem promoção do protagonismo do aluno e mediação do professor.

Essas metodologias chegaram para substituir ou aperfeiçoar as antigas técnicas, pois incentivam o desenvolvimento da aprendizagem dinâmica, dão apoio aos processos personalizados do aprender individual e coletivo, provocam e incentivam a proatividade e a autonomia. Utilizam-se de variados recursos, permitem ação e trabalho do grupo-classe (incluindo o professor) nos diferentes espaços de formação (salas de aula, biblioteca, laboratórios, ambientes profissionais e virtuais), abrem um leque de oportunidades de aprender e aproximam-se das expectativas dos alunos.

Exemplos dessas metodologias citadas por autores são: *Problem Based Learning* (PBL), *Team Based Learning* (TBL), Sistemas Tutoriais para EaD, Laboratórios de Simulação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), *Peer Instruction*, Aula Invertida, *Design Thinking* e outros. A partir de 2014, destaca-se o ensino híbrido e a inovação disruptiva: Horn e Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Bacich e Moran (2018); e Valente (2014).

No entanto, há de se considerar que com as características de incentivar o desenvolvimento da aprendizagem dinâmica, do protagonismo do aluno e da mediação pedagógica do professor em aulas universitárias, outros autores vêm publicando sobre métodos e técnicas participativas como: Anastasiou e Pessate (2003); Ghirardi (2009, 2010); Lemov (2018), Masetto (2007, 2010, 2015, 2018); Gaeta e Masetto (2013); Cohen e Lotan (2017), explicitando o planejamento do trabalho em grupo com a característica de metodologia ativa.

“Metodologias ativas” é uma expressão efervescente na trajetória da pedagogia universitária e muito ainda há a ser discutido. Como qualquer prática pedagógica, essas metodologias exigem mediação pedagógica por parte dos professores e planejamento adequado para sua utilização sob pena de se tornar um acessório trabalhoso e pouco eficiente.

Inovação educacional e currículos inovadores (décadas 2000-2018)

A pedagogia universitária e a formação de professores sofreram novo impacto, que as lançou para outro patamar, com o surgimento de currículos inovadores.

Autores como Hernández (2000), Thurler (2001) e Carbonell (2002) analisam inovações nas instituições escolares; Hargreaves (2002, 2004) discute a mudança educacional na sociedade do conhecimento para além dos conteúdos e sua influência na universidade; Canário (2006) pergunta: escola tem futuro? Imbernon (2012) e Masetto (2012) abordam a temática de inovações educacionais nos aspectos de ensino e aprendizagem, organização, gestão e formação de professores; Paredes e Herrán (2009, 2012) debatem a prática da inovação educativa e o incentivo para a mudança pedagógica na universidade.

O modelo que deu origem a muitos currículos inovadores foi o *Problem Based Learning* (PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas), em 1976 na Universidade Maastrich, na Holanda, que se difundiu como novo paradigma curricular.

No Brasil, o início se deu na Escola de Saúde Pública do Ceará (Mamede; Penaforte, 2001) e, em seguida, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e na Faculdade de Medicina de Marília. Desde então, conforme Araújo e Sastre (2009) e Campos, Dirani e Manrique (2011), encontra-se o PBL em diferentes regiões, contextos e áreas de conhecimento, e várias pesquisas se realizaram entre 2007 e 2011 sobre iniciativas de implantação do modelo.

Outras alternativas inovadoras de currículo surgiram no Brasil, por exemplo, na Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral), com currículo por projetos, e na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, com nova concepção do ensino e novas perspectivas de formação para os bacharéis na área.

Masetto e Gaeta (2016) aprofundaram e expandiram o conceito de *currículo inovador*, explicitando os seus componentes e a necessidade de interação simultânea e sinérgica entre eles, visando a uma inovação curricular.

Currículos inovadores espelham com muita clareza a dimensão de inovação de uma IES, pois envolvem mudanças radicais na atuação da equipe responsável por eles e na proposição de novos paradigmas e estruturas curriculares.

Para a realização dessas inovações curriculares, seus protagonistas (gestores, professores, alunos, funcionários administrativos e instituições parceiras) necessitarão de um programa de formação que lhes permita desenvolver competência para atuarem em equipe, revisarem papéis e cultura pedagógica, desenvolverem atitude de “pertença”, comprometimento, corresponsabilidade, proatividade, mediação e domínio de estratégias pedagógicas condizentes com seus novos papéis e as novas situações.

A maioria desses projetos curriculares inovadores, dada a especificidade de cada um, tem se preocupado com o planejamento e a realização de programas de formação docente adequados a cada um deles e próprios para seus objetivos.

Algumas pesquisas vêm estudando estes programas e acompanhando sua realização e seus resultados. Ghirardi e Vanzella (2009), em *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*; Ghirardi (2009, 2010), em métodos de ensino em Direito; Masetto e Zukowsky-Tavares (2015), em *Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo em um curso de Direito*; e Arantes-Pereira (2012), em *Processo de formação de professores universitários engajados ao currículo por projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR-Litoral*.

A pedagogia de uma inovação curricular nestas últimas décadas, com a perspectiva de grandes inovações no ensino superior, permanece em sua demanda por novos programas de formação pedagógica de docentes, para torná-los capazes de enfrentar os novos desafios de aprendizagem no século 21.

Considerações finais

A trajetória da pedagogia universitária sempre procurou integrar os processos de aprendizagem e formação profissional à demanda de uma formação pedagógica do docente que colaborasse para esse objetivo. A atualidade tem apresentado cenários de verdadeira revolução e aberto novos horizontes para o ensino superior.

São alunos com vivências, expectativas e projetos profissionais mais ousados, com perspectivas de encontrar uma universidade que os acolha em suas singularidades, colabore com o desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade que lhes interessa, assim como favoreça a integração com a sociedade em que vivem.

São professores que se angustiam à procura de cultura e práticas pedagógicas que lhes permitam responder aos novos desafios junto a seus parceiros alunos no árduo, mas gratificante, processo de formação profissional.

É a universidade que se abre para dialogar com o mundo novo, onde conhecimento, pesquisa, evolução das ciências e das tecnologias, formação profissional, socialização das informações e das pesquisas, interação com a sociedade, respostas às necessidades e aos problemas das comunidades, ética, comprometimento social e cidadania se integram nas suas responsabilidades. Onde a ação de seus gestores, professores, alunos, funcionários e instituições parceiras se desenha com novas expectativas, novos desafios e novas interrogações para responder às responsabilidades do novo contexto.

A pedagogia universitária e a formação de professores do ensino superior encontram-se nos primórdios de uma nova era e diante de desafios que lhes indicam novos caminhos a trilhar dando continuidade à sua história.

A perspectiva de futuro é que essa integração se mantenha quando pretendermos inovar espaços de aprendizagem voltados para os novos tempos, novas necessidades dos aprendizes, novos campos de formação profissional, com o avanço inclusive das ciências tecnológicas, o que exigirá docentes com novas posturas, valores e abertura para permanente processo de formação.

Referências bibliográficas

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.

ANASTASIOU, L.; PESSATE, A. L. *Processo de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille, 2003.

ARANTES-PEREIRA, C. *Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR-Litoral*. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

BROOKFIELD, S. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey Boss, 1986.

CAMPOS, L. C.; DIRANI, A. T.; MANRIQUE, A. L. *Educação em engenharia: novas abordagens*. São Paulo: Educ, 2011.

CANÁRIO, R. *Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, M. J. *Aventura de inovar: mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- CASTILLO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus La Crujia, 1999.
- COHEN, E.; LOTAN, R. *Trabalho em grupo*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões sobre pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- CUNHA, M. I. *Bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- CUNHA, M. I. *Professor universitário: transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.
- GAETA, C.; MASETTO, M. T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.
- GHIRARDI, J. G. (Org.). *Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GHIRARDI, J. G. Introdução. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, v. 7, n. 5, p. 3-6, set. 2010. Tema do número: Avaliação e métodos de ensino em Direito.
- GHIRARDI, J. G.; VANZELLA, R. D. F. (Orgs.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1996.
- GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. A. *Mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1991.
- HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.
- KNOX, A. B. *Helping adults learn*. San Francisco: Jossey Boss, 1987.
- LEMOV, D. *Aula nota 10/2.0*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- LENZ, E. *The art of teaching adults*. New York: CBS-College Publishing, 1982.

MALGLAIVE, G. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas*. Fortaleza: Huicitec, 2001.

MASETTO, M. T. *Aulas vivas: tese (e prática) de livre docência*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

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

MASETTO, M. T. *Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas*. São Paulo: Avercamp, 2007.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-36.

MASETTO, M. T. *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta*. São Paulo: Avercamp, 2015.

56

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

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. *Revista Forges*, Ilhéus, v. 4, n. 2, p. 273-290, 2016.

MASETTO, M. T.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-27, jan./mar. 2015.

MEIRIEU, P. *Aprender, sim... mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1991.

MILLER, G. E. *Ensino e aprendizagem nas escolas médicas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

NÉRICI, I. *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PALLOFF, R.; PRATT, K. *O aluno virtual*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PAREDES, J.; HERRÁN, A. (Coords.). *La practica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

PAREDES, J.; HERRÁN, A. (Coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2012.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

THURLER, M. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALENTE, J. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 79-97, 2014. Edição especial.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA, I. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papyrus, 1991.

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

Marcos Tarciso Masetto, doutor em Psicologia da Educação pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor associado livre docente aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atualmente atua como docente titular do Departamento de Fundamentos de Educação e integra, como professor permanente, o Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC-SP, na linha de pesquisa Formação de Educadores e Currículo, com pesquisas e publicações sobre Formação de Professores para a Docência no Ensino Superior e Inovações Curriculares em Universidades.

mmasetto@gmail.com

Cecilia Gaeta, doutora em educação pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec) da PUC-SP, onde concentra suas pesquisas e publicações. Atualmente é professora independente em cursos de pós-graduação *lato sensu* e atua em consultorias para desenvolvimento e implementação de currículos inovadores e programas de formação de professores do ensino superior.

ceciliagaeta@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-4600-327X>

Recebido em 29 de maio de 2019

Aprovado em 12 de agosto de 2019