
Metodologias ativas na formação continuada para docentes de licenciaturas na modalidade EaDRafaela Ramalhete Ferraz¹ <https://orcid.org/0000-0003-1763-6622>Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro² <https://orcid.org/0000-0001-5336-9598>Rosanna Claudia Bendinelli³ <https://orcid.org/0000-0002-4807-6245>**Resumo**

Este artigo tem por objetivo identificar, na literatura, formações continuadas – que abordem metodologias ativas – para docentes das licenciaturas na modalidade de Educação a Distância. Cuida-se de uma pesquisa exploratório-descritiva com levantamento bibliográfico e análise qualitativa dos resultados, tendo por referência autores como Abrucio, Masetto, Moriconi e Valente. Devido às dificuldades encontradas, revisaram-se estudos similares à temática. Verificou-se que as formações costumam ocorrer pontualmente, sem uma sistematização dos dados que permita atestar práticas replicáveis e pontos de melhoria. Assim, para futuras pesquisas, espera-se das instituições e dos profissionais da Educação a Distância uma reflexão de como pretendem garantir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação a Distância. Formação continuada. Metodologias ativas.

Active methodologies in continuing education for docents of distance learning teaching degrees**Abstract**

The aim of this paper is to identify, in the literature, continuing education courses - which address active methodologies - for teachers of undergraduate courses in the distance education modality. This is an exploratory-descriptive study with a bibliographic survey and qualitative analysis of the results, using authors such as Abrucio, Masetto, Moriconi and Valente as references. Due to the difficulties faced, similar studies were reviewed. It was found that courses usually take place on an occasional basis, with no systematization of the data to enable replicable practices and points for improvement to be attested to. Therefore, for future research, institutions and distance education professionals are expected to reflect on how they intend to guarantee quality in the teaching-learning process.

Keywords: Higher Education. Distance education. Continuing education. Active methodologies.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: rferraz.rafaela@gmail.com.

² Centro Universitário Senac, São Paulo: maria.ccarneiro@sp.senac.br.

³ Universidade de São Paulo, São Paulo: rosanna.bendinelli@usp.br.

Introdução

A chamada educação do século XXI preza pela educação integral e tem entre os preceitos o protagonismo do(a) aluno(a) e a educação digital. Diante disso, as metodologias ativas passam a ser estudadas no intuito de atender a essas novas diretrizes, o que é mais evidente na educação básica. No entanto, é preciso lembrar que um dos atores do processo educacional é o(a) professor(a).

Bacich e Moran (2018, p. 4) explicitam o papel das metodologias ativas:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Nesse contexto, deve-se observar a necessidade de formar os professores, atuais e futuros, para que novas metodologias de ensino sejam implementadas. Os(as) estudantes que hoje estão em cursos de licenciatura ministrados por outros(as) professores(as) também precisam de formações que abarquem a prática de novas metodologias. Com isso, poderão experienciar e incorporar esse conhecimento com a devida orientação.

Outro ponto que desperta a atenção é o crescente número de vagas no Ensino Superior na modalidade Educação a Distância (EaD) – em especial, nos cursos de licenciatura –, que, em 2018, ultrapassou o número do presencial e, pelos últimos dados, representa cerca de 53,3% das matrículas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2021). Trata-se de um ponto relevante, uma vez que as relações na modalidade EaD não costumam ser estreitas como no presencial, mas é crucial que os(as) estudantes desenvolvam a prática.

Como se não bastasse, há uma gama de ferramentas digitais, e o(a) professor(a), diante das tarefas rotineiras, dificilmente consegue tempo para experimentar todas as possibilidades e acaba limitando o uso dessas ferramentas. Dessa forma, promover a formação continuada é fundamental para trazer o contato com aquelas que sejam interessantes e adequadas ao que aquele(a) professor(a) ensina.

Pelo exposto, a questão norteadora desta pesquisa é: os processos de formação continuada de professores dos cursos de licenciatura na modalidade de EaD trabalham com as metodologias ativas?

Assim, o presente trabalho tem por finalidade identificar, na literatura, formações continuadas – que abordem metodologias de aprendizagem ativas a serem trabalhadas com os(as) discentes, futuros(as) professores(as) – para docentes das licenciaturas na modalidade EaD. De forma específica, pretende-se compreender o papel das metodologias ativas na formação docente.

Ainda, almeja-se propor reflexões que acarretem a evolução das formações continuadas desses(as) profissionais – em que deve haver a promoção do(a) aluno(a) à protagonista de sua aprendizagem e o aprofundamento no mundo digital – a fim de que se tornem mais alinhadas com a realidade dos(as) futuros(as) professores(as).

Este trabalho subdivide-se em: metodologia; referencial teórico; resultados e discussões; e considerações finais.

Metodologia

Considerando os objetivos, o estudo alcança os níveis das pesquisas exploratórias e descritivas que, segundo Gil (2008, p. 28), são “[...] as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. A natureza da pesquisa é do tipo qualitativa, visto que se preocupa em investigar as opiniões e atitudes dos sujeitos envolvidos na situação, uma vez que há informações de pesquisas-ações.

A primeira finalidade do levantamento bibliográfico foi formar o referencial teórico que norteou os fundamentos desta pesquisa, como a crescente oferta e demanda de cursos na modalidade EaD, principalmente, nas licenciaturas. A partir disso, houve a necessidade de investigar como estão sendo preparados os docentes do Ensino Superior para as novas formas de ensino-aprendizagem do século XXI.

Em seguida, tentou-se localizar artigos, dissertações e teses de âmbito nacional que já tinham abordado todo o conjunto das especificidades deste artigo. Para isso, recorreu-se, no geral, aos *sites* de pesquisa acadêmica Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas as palavras-chave “formação

continuada”, “docentes”, “licenciatura” e “Educação a Distância”/“EaD”, nem sempre usadas ao mesmo tempo.

O fato de o termo “formação de professores” ser utilizado tanto para docentes quanto para licenciandos(as), somado à falta de especificação *continuada* ou *inicial*, não facilitou a triagem. Ainda, outro complicador foi identificar, nas pesquisas, se havia docentes de licenciaturas entre os(as) participantes das formações.

Mesmo com esses obstáculos, foram catalogadas 18 pesquisas que abordam a formação continuada de docentes do Ensino Superior. Delas, 2 mencionam também formação inicial; as que não tratam da modalidade EaD, ao menos, abordam as metodologias ativas; em 1, o curso EaD corresponde apenas à formação continuada, e não à licenciatura; e 5 pesquisaram outros cursos além das licenciaturas.

Em função, principalmente, da dificuldade de localizar uma instituição que atendesse ao tema, da limitação do tempo e dos procedimentos para envolver seres humanos, a presente pesquisa é bibliográfica e documental. Nesse ponto, as informações coletadas, de diversas localidades, permitiram “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50).

Como se observa, valeu-se da análise de conteúdo, mais especificamente, da análise temática, como procedimento de análise dos dados da pesquisa. Conforme preleciona Bardin (2011), foram realizadas as etapas de: pré-análise, em que houve a escolha dos documentos a serem analisados; exploração do material, que resultou nas classificações para compreensão dos textos; e tratamento dos resultados, com a interpretação dos dados obtidos.

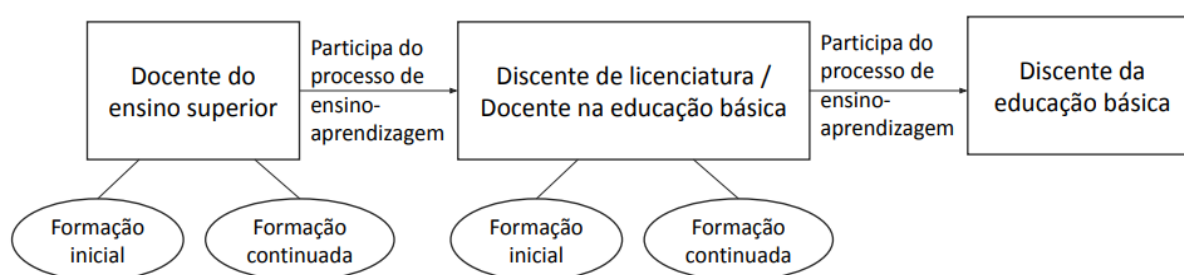
Referencial teórico

Este tópico foi subdividido em cinco partes para facilitar a identificação da questão que norteia a pesquisa. Primeiramente, há um embasamento teórico acerca da visão atual em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, apresentam-se um recorte histórico da modalidade EaD no País e seus benefícios. A partir disso, enfatiza-se a importância dada à prática, não só por teóricos, mas também nas legislações recentes. Em seguida, discorre-se sobre a relevância das formações continuadas, ainda mais, por conta das tecnologias e do espaço virtual, inclusive, no Ensino Superior. Por fim, desenvolve-se sobre o uso das metodologias ativas.

A visão educacional no século XXI

Na pedagogia, há um conceito que vem sendo difundido que é o do planejamento reverso. O primeiro estágio consiste na identificação dos resultados (Wiggins; McTighe, 2019). Tendo por base essa estratégia, com uma visão mais abrangente de ensino, pode-se estruturar uma cadeia, como a apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Cadeia do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: elaborada pelas autoras em 2021

Nessa cadeia, o processo de aprendizagem do(a) estudante da educação básica é o resultado. Partindo do que se espera nele, é preciso ir ao início e analisar a formação do(a) docente que atua nas licenciaturas a fim de que ela ou ele capacite o(a) graduando(a), futuro(a) professor(a) da educação básica, para que este(a) consiga cooperar com seus(suas) estudantes.

A princípio, portanto, cabe rememorar que a visão da escola do século XXI consolida pensamentos de educadores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Edgar Morin, José Pacheco, entre outros. O(a) aluno(a) tem que ser protagonista no seu processo de aprendizagem; é preciso que o(a) professor(a) seja mediador(a), facilitador(a), desse processo; e não se pode ignorar a realidade à sua volta.

Sobre isso, Masetto (2012, p. 51) bem expõe que a ênfase do processo de ensino e aprendizagem “[...]seja colocada na aprendizagem dos alunos e esta seja a preocupação básica do professor da educação superior”.

Essa nova concepção entende que o conhecimento é fluido, ao contrário do pensamento tradicional, pautado em aulas expositivas e avaliações somativas, meramente classificatórias.

Se é isso o que se espera na educação de crianças e adolescentes, não há motivos para ser diferente na de adultos, até porque são alguns deles que, concluindo suas licenciaturas, participarão diretamente para o resultado da cadeia explicitada na Figura 1.

Nesse ponto, o Parecer do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) *Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019* (Brasil, 2019) – que embasou a *Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019* (Brasil, 2020a), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica –, enumera pontos de melhoria nos cursos de licenciatura, entre os quais estão a relação entre teoria e prática e a articulação dos conhecimentos adquiridos com os que serão passados nas escolas e a forma como isso ocorrerá.

Como se depreende, é necessário perquirir as etapas anteriores ao resultado – o processo de aprendizagem do(a) estudante da educação básica – para saber se haverá possibilidade de alcançá-lo e quais são essas etapas.

Muito se relata sobre a formação, inicial e continuada, na educação básica – e para ela –, mas o mesmo não ocorre com a formação dos que estão em exercício no Ensino Superior, responsáveis pela formação inicial dos que atuarão na educação básica, menos ainda, na EaD (Souza, 2017).

Tal fato surpreende, na medida em que o número de matrículas dos cursos de licenciatura nessa modalidade subiu cerca de 111% entre 2010 e 2019 – de 426.241 para 899.217 –, enquanto o do presencial, no mesmo período, teve um decréscimo de 15%, de 928.748 para 788.150. Como se conclui pelos últimos dados, mais da metade das matrículas, cerca de 53,3%, são da EaD (Inep, 2021).

A modalidade de EaD

O início da educação na modalidade a distância reporta-se a uma época anterior à internet, feita por rádio, televisão e correspondência para atender ao ensino supletivo do que hoje se denominam Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1971).

Passados cerca de 25 anos – com o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996), em seu artigo 80 –, essa modalidade passa a poder ser incentivada no Ensino Superior e na educação continuada.

O atual regulamento desse artigo se dá pelo *Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017* (Brasil, 2017), que inclui a possibilidade da educação básica na modalidade a distância. No artigo 1.º, está o conceito de EaD, uma modalidade educacional caracterizada pela “[...] utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” e “pessoal qualificado”.

A acessibilidade é outro fator-chave para o avanço dessa modalidade. A *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (Pnad) aponta que, em 2004, apenas 12,7% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet. Hoje, mais de 90% das pessoas entre 18 e 29 anos possuem esse acesso (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2004, 2018).

No Ensino Superior, a EaD espalhou-se pelo País com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que nasceu da carência de formação de profissionais, como professores(as). Ao mesmo tempo, democratizou-se o acesso a essa etapa de ensino, que pode estar presente onde antes não estava, conforme artigo 1.º do *Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006* (Brasil, 2006).

Na EaD a aprendizagem pode ser síncrona, quando há o contato entre educador(a) e educando(a) em tempo real, como em uma videochamada; e assíncrona, quando estão em tempos diferentes, quando, por exemplo, o(a) professor(a) deixa uma questão dentro de um fórum de discussões e cada aluno(a) a responde no seu tempo.

A internet trouxe para a EaD a possibilidade da interação simultânea dos(as) participantes e da participação ativa do(a) estudante, uma vez que ele(a) consegue se comunicar com seus pares e seus(as) docentes ao mesmo tempo que estes(as) trabalham os conteúdos.

Outra novidade da internet é que ela é um meio repleto de ferramentas de criação, logo, a educação por meio dela deve ser vista de outra forma. Não se pode, de maneira simplista, transpor o modelo de aula presencial. Currículo e modalidade devem estar vinculados e os(as) professores(as) devem ter a devida formação para atuarem na EaD.

A importância da prática

Como se viu, a princípio, os cursos EaD foram criados para docentes já em exercício da profissão na educação básica, com a intenção de atualizações e regularizações na formação. Com a expansão da EaD, principalmente nas licenciaturas, o que se discute é o balanceamento entre teoria e prática, de caráter pertinente, nesses cursos.

Em muitos casos, os cursos de licenciaturas não estabelecem conexões entre a teoria e a prática escolar, o que dificulta a formação de professores(as) capazes de acompanhar as

mudanças na sociedade e auxiliar no processo de aprendizagem dos(as) estudantes da educação básica.

Uma das causas diz respeito à formação dos(as) docentes que lecionam nesses cursos. Os programas de mestrado e doutorado pendem mais para a formação para a pesquisa do que para a docência. Diante disso, cabe às instituições de Ensino Superior proporcionar propostas formativas para o desenvolvimento da profissão docente (Magalhães Júnior; Cavaignac, 2018).

Nessa linha de pensamento, Abrucio (2016, p. 42) aponta que

[...] hoje, predomina nas IES [Instituição de Ensino Superior] uma formação com poucas disciplinas metodológicas, desarticuladas do restante da grade curricular, inclusive em relação àquelas que estariam mais próximas do campo teórico da área pedagógica. A maior evidência disso está no trabalho de Bernardete Gatti (2010) que, ao estudar os currículos de pedagogia e algumas licenciaturas, revela que apenas 0,6% deles estavam relacionados ao ofício docente.

No início de 2020, foi publicada a *Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019* (Brasil, 2020a), do CNE, com as diretrizes curriculares nacionais e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores(as) (BNC-Formação) para a educação básica.

No Capítulo II, destinado aos fundamentos e à política da formação docente, o artigo 5.º elenca, no inciso II, como um dos fundamentos, “a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas” (Brasil, 2020a, p. 46); e o artigo 6.º expõe, no inciso V, como princípio relevante da política de formação, também essa associação, “[...] fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes” (p. 46). Há aqui uma manutenção da visão que se tinha na Resolução anterior, de 2015 (Brasil, 2015).

No Capítulo III, o artigo 7.º estabelece os princípios norteadores da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo alguns deles:

[...]

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos

conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

[...]

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

[...]

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

[...] (Brasil, 2020a, p. 46).

O inciso VII já tinha redação similar na Resolução de 2015, enquanto o II e o XII se mostram como novidade em função das aprendizagens da BNCC.

Vale lembrar que a BNCC veio repaginar a educação para adequá-la ao século XXI bem como tornar obrigatórias algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a fim de que se tenha uma aprendizagem mais significativa, promovendo outras relações entre educandos(as) e educadores(as).

Como forma de efetivar os princípios do artigo 6.º, o *Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019* (Brasil, 2019, p. 13-14), sugeriu que o corpo docente das licenciaturas seja composto não só pelos(as) professores(as) da instituição como também pelos(as) docentes das redes de ensino, “[...] criando assim uma ponte orgânica entre o ensino superior e a Educação Básica”.

Nessa mesma via, Abrucio (2016, p. 32) defende o *efeito bumerangue* para a pesquisa sobre a prática de ensino escolar:

[...] ensina-se na universidade como ser professor em termos de conteúdo e forma, para cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dá certo e o que dá errado, produzindo, por fim, novas reflexões que se traduziriam na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e licenciaturas.

Como se depreende, o histórico é de que, pelo menos, até 2016, pouco se articulavam prática e teoria, mesmo estando previstas nas diretrizes. Ocorre que, com a BNCC, de

observância obrigatória – e, atualmente, com a pandemia de Covid-19⁴ –, há uma urgência na reformulação do processo de ensino para realmente garantir a aprendizagem, como a necessidade de colocar em prática metodologias mais atrativas, a fim de alcançar os(as) estudantes da educação básica ou do Ensino Superior a distância. Assim, é necessário viabilizar o desenvolvimento profissional dos(as) docentes universitários(as) por meio de formações para que eles(as) acompanhem essa nova realidade.

A formação continuada

A formação pedagógica consiste em um processo contínuo que tem por base a concepção de práxis educativa, fator fortalecedor da unicidade teoria e prática (Vásquez, 1997 *apud* Dias, 2010).

Em meados da década de 1980, a qualidade dos docentes era medida pela escolaridade: formação inicial e certificados posteriores. Atualmente, vem sendo desconstruída a crença de que basta ter o conhecimento para ensinar, e o foco está nas competências e habilidades – que possibilitam a mediação da aprendizagem – desenvolvidas nas formações inicial e continuada (Abrucio, 2016; Silva; Cilento, 2014).

A fim de alcançar melhores resultados, estudiosos afirmam a relevância de uma articulação constante entre formação inicial, formação continuada e vida escolar. Não obstante, ainda pouco se pesquisa sobre a relação entre metodologias de ensino e melhorias no processo de ensino-aprendizagem, e uma das razões para isso é o papel secundário dado à didática (Abrucio, 2016).

Na formação continuada, os(as) professores(as) devem reavaliar e reelaborar seus saberes de acordo com a vivência diária a partir de observações de suas práticas e análise dos resultados dos(as) estudantes, verificando o que precisa ser aprimorado.

Com a expansão da EaD, outra necessidade, apontada por Nóvoa (1992) já nos anos 90, é a de trabalhar o uso da tecnologia na educação para que ela não seja apenas mais uma ferramenta das metodologias tradicionais.

⁴ Em 2020 o mundo se viu acometido pela pandemia de Covid-19 – com isso, foi redesenhada a forma de trabalho de muitos profissionais, entre os quais se encontravam os(as) professores(as), que precisaram por mais de um ano atuar obrigatoriamente de forma remota uma vez que as escolas permaneceram fechadas.

Em função disso, as formações dos(as) docentes do Ensino Superior, em específico, os(as) das licenciaturas, precisam ser adaptadas ao espaço virtual, com conteúdos e estratégias específicas, pensando não só no(a) estudante dessa etapa mas também no que será acompanhado por este(a) na educação básica.

Nessa esteira, em pesquisa semelhante a esta, mas uma revisão de literatura direcionada mais à formação inicial na modalidade EaD de professores de matemática, Paulin (2015) conseguiu identificar cinco pesquisas de 2007 a 2012 que já demonstravam preocupação com a prática dos docentes de cursos a distância, seja de formação inicial ou de professores já em exercício que não possuem a licenciatura. São pesquisas que, no seu desenrolar, identificam a necessidade de haver formações desses profissionais direcionadas ao ensino *online*, tendo em vista suas particularidades.

Por fim, destaca-se que, além da formação, é necessário que haja tempo para planejar e meios para aplicar o que foi trabalhado nela de forma progressiva, com possibilidade de replanejamentos e readaptações, em vias de não esvaziar seu sentido.

As metodologias ativas

Metodologias ativas são metodologias que envolvem a aprendizagem ativa, isto é, que promovem o protagonismo e a autonomia do(a) estudante e que podem tornar a aprendizagem significativa, sendo vistas como alternativas ao modelo tradicional, que considera o estudante mero receptor de conteúdos (Mill, 2021). Aproveita-se aqui o conceito detalhado elaborado por Ferreira e Morosini (2019, p. 5):

[...] metodologia ativa é um processo de ensinagem dialógico, aberto, ativo e participativo que, por meio da curiosidade, da problematização, da relação teoria/prática, da significação, da co-reflexão [*sic*], da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva resoluções de problemas e situações, construção do conhecimento e da autonomia e formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado, tendo o docente como instigador e mediador.

Metodologias ativas costumam ser aplicadas a partir do uso de estratégias de ensino em que os(as) estudantes desenvolvam o senso crítico, reflitam sobre atitudes, deem e recebam avaliações, interajam entre si, construam conhecimento e apontem soluções (Valente, 2018).

Corroborando tal concepção, Delors (1999) enfatiza que são práticas que refletem os quatro pilares da educação do século XXI: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos.

Nesse contexto, destacamos dados de uma pesquisa com estudantes de uma universidade estadual do Paraná em que se verificou que um pouco mais da metade dos(as) estudantes tinha interesse em aprender ativamente, todavia, quase a metade dos(as) professores(as) pautava suas aulas no ensinar por conceitos e fundamentos em aulas somente expositivas (Valente; Abib; Kusnik, 2007 *apud* Camas; Brito, 2017).

Dessa forma, para que tais metodologias possam ser usadas como estratégias, o(a) docente deve passar de uma figura centralizadora para um papel de curador, ou seja, que seleciona as informações relevantes aos estudantes para que estes vejam sentido nas atividades (Morin, 2015 *apud* Bernini, 2017). Assim, devem-se formar docentes com perfis crítico-reflexivos e colaborativos que vejam as metodologias como ferramentas transformativas (Barbosa, 2013 *apud* Bernini, 2017).

Por se tratar de novas maneiras de lecionar, muitos(as) docentes que estão no Ensino Superior não tiveram essa experiência quando estavam no papel de estudantes em suas respectivas graduações, nem a proporcionam aos seus alunos. A oportunidade que esses(as) docentes têm está nas formações continuadas, em que estudam não só os conteúdos mas também as estratégias pelas quais ensinarão seus(suas) estudantes, avaliando suas dificuldades no intuito de serem superadas.

Não é por menos que, em uma pesquisa elaborada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) com revisão de literatura nacional e internacional (Moriconi, 2017), atestou-se o uso de metodologias ativas de aprendizagem como uma das cinco características comuns às formações continuadas eficazes na melhoria da prática docente e, por conseguinte, na aprendizagem dos(as) estudantes.

Essa conclusão embasou um dos fundamentos pedagógicos dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica:

Art. 8º

[...]

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e

contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas [...] (Brasil, 2020a, p. 46).

Do mesmo modo, as metodologias ativas constam como uma das características da formação continuada para esses profissionais nos seguintes termos:

Art. 7º

[...]

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores [...] (Brasil, 2020b, p. 104).

A previsão legal é recente, mas a prática já tem apontado como uma das dificuldades de implementação o grande número de estudantes. No entanto, na EaD isso é amenizado, posto que a aprendizagem ocorre mediante o uso de tecnologias digitais, que têm alterado a dinâmica de tempo e espaço, a captação de conteúdo e a interação entre os(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem (Bernini, 2017; Valente, 2018).

Espera-se que a determinação legal auxilie no uso dessas metodologias no País, considerado a característica mais difícil de ser identificada nas formações continuadas (Moriconi, 2017).

Resultados e discussões

Do levantamento bibliográfico, conseguiu-se estruturar o Quadro 1, para identificar os objetos de estudo de cada um dos 18 trabalhos selecionados sobre formação continuada de docentes do Ensino Superior.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico (ordem cronológica decrescente)

Pesquisa	Autor/Ano	Título	Cursos EAD	Docentes de Licenciatura	Metodologias Ativas
P1	Paula (2020)	A formação inicial e continuada de professores da educação básica e do Ensino Superior: a exposição dos problemas de formação a partir da pandemia	Inclusive	Não informado	O termo é mencionado
P2	Monteiro e Moraes (2020)	Abordando a formação docente: a interação pedagógica do professor-tutor na EaD	X	Inclusive	O termo é mencionado
P3	Oliveira <i>et al.</i> (2020)	EaD e a formação continuada de professores: processos e boas práticas	X	Inclusive	X
P4	Kraviski (2019)	Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido	Semipresenciais	X	X
P5	Ferreira e Morosini (2019)	Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no Ensino Superior	-	-	X
P6	Arruda <i>et al.</i> (2018)	Metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais na formação docente	-	X	X
P7	Costa (2018)	Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade	X	Pedagogia	-
P8	Bardy (2018)	Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior	Semipresenciais e presenciais	Inclusive	X
P9	Camas e Brito (2017)	Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do Ensino Superior	Modalidade da formação	Não informado	X
P10	Souza (2017)	A formação continuada dos professores do Ensino Superior na modalidade EaD/UFPB: um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes	X	X	-
P11	Suhr (2015)	A formação continuada do professor que atua nos cursos superiores no formato <i>blended learning</i> utilizando a metodologia da sala de aula invertida	Semipresenciais	-	X
P12	Nazário (2015)	Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar	X	Não informado	-

P13	Mercado (2014)	Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores	X	-	Mencionadas de forma implícita
P14	Silva e Cilento (2014)	Formação de professores para docência online: considerações sobre um estudo de caso	X	Não informado	Mencionadas de forma implícita
P15	Silva (2014)	Saberes docentes e formação continuada: concepções de docentes formadores atuantes em curso na modalidade a distância	X	-	Mencionadas de forma implícita
P16	Rosa <i>et al.</i> (2013)	Pedagogia no Ensino Superior: ações de qualificação docente e discente do núcleo de apoio pedagógico do Centro Universitário UNIVATES	X	Não informado	O termo é mencionado
P17	Junges (2013)	Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora	-	Inclusive	Mencionadas de forma implícita
P18	Guimarães (2009)	A formação continuada de professores do Ensino Superior para a atuação docente on-line: desafios e possibilidades	X	Inclusive	Mencionadas de forma implícita

Fonte: elaborado pelas autoras em 2021

Primeiramente, é preciso explicar a coluna “Metodologias Ativas”: marcou-se um “X” nos trabalhos em que elas foram objeto de pesquisa, sendo detalhadas e/ou aplicadas; “O termo é mencionado” foi marcado naqueles em que há menção, mas só serviram de respaldo teórico; e “Mencionadas de forma implícita”, naqueles que não usaram o termo, mas deram a entender que se trata delas, uma vez que evidenciam ideias sobre metodologias ativas e usam expressões como inovação, práticas inovadoras e aprendizagem transformadora.

Como se depreende, a partir de 2013 e até 2020, com exclusão do ano de 2016, há de duas a três pesquisas por ano que conseguem abarcar a maioria das temáticas que envolvem o objeto desta pesquisa.

Quanto ao tipo de trabalho, um é pôster (P6), nove são artigos científicos (P1, P2, P3, P5, P9, P11, P13, P14, P16), seis são dissertações de mestrado (P4, P7, P10, P12, P15, P18) e dois são teses (P8 e P17).

As questões norteadoras partiram de alguns exemplos de boas práticas pedagógicas e de indagações sobre: a existência de política de formação continuada na instituição de ensino, inclusive, para o setor da EaD; quais relações estão sendo construídas entre tecnologia e metodologias ativas em sala de aula e nas formações; se os(as) docentes estão motivados e são

incentivados a fazer o uso de metodologias ativas; a contribuição das formações para a aprendizagem; e quais saberes são necessários para a EaD e o uso das tecnologias.

Entre os estudos, 11 tiveram como objeto de pesquisa um curso específico de formação continuada (P4, P5, P6, P8, P9, P11, P12, P14, P15, P17 e P18), sendo a maioria ofertada pela instituição de Ensino Superior à qual estavam vinculados os participantes. As exceções são a P6, que foi um curso no Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação de maio de 2018; e a P15, cujos participantes eram formadores do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores da Educação Básica vinculada ao Ministério de Educação e Cultura. Dasquelas, 3 foram pesquisas-ações (P4, P11 e P17) e 1 foi além, sendo investigação-formação (P18).

Alguns nomes dos cursos são/foram: “Formar-se para formar” (P4); “Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no CTRL+E” (P6); “Construção de Materiais Didático-Pedagógicos para E-Learning, M-Learning e B-Learning” (P8); “Metodologias de Ensino Superior” (P9); “Curso de Formação Docente em EaD” (P12); “Formação para docência online” (P14); e “Capacitação docente para uso do MOODLE” (P18).

As outras pesquisas analisaram: a formação de docentes durante o ensino remoto em função da pandemia (P1); formações de professor-tutor em três instituições (P2); o I Simpósio Virtual de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais em 2016 e sua edição II em 2018 (P3); e a formação inicial de uma universidade. Também se questionaram as formações dos professores-tutores (P7); as políticas públicas e concepções docentes da formação continuada de docentes da EaD/UFPB (P10); a necessidade de formação docente para o uso de tecnologias e EaD (P13); e o impacto das ações desenvolvidas nas práticas pedagógicas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico de uma universidade (P16).

Cabe aqui frisar uma nova categoria de profissional oriunda da EaD, o(a) professor(a)-tutor(a), cuja atuação vem sendo observada, uma vez que também participa do processo de ensino e aprendizagem (Costa, 2018; Monteiro; Moraes, 2020; Nazário, 2015).

Quanto às metodologias ativas, a P3 discorre sobre dois simpósios nos quais ocorreram palestras e cursos que trataram da conceituação de metodologias ativas e sua utilização no Ensino Superior; da sala de aula invertida, inclusive, combinada com o ensino híbrido e direcionada às licenciaturas; e da gamificação e do *design thinking* para a EaD (Oliveira *et al.*, 2020).

A P11 também trouxe a combinação entre sala de aula invertida e ensino híbrido, pois considera que este, por si só, não garante uma educação inovadora e pode manter o modelo conteudista. Por isso, deve ser acompanhado de alguma metodologia ativa (Suhr, 2015).

Na P4, para cada encontro foi utilizada uma estratégia e um modelo de metodologia ativa. No primeiro, foram, respectivamente, o *design thinking* e a sala de aula invertida; no segundo, a conceitualização do VARK e a Rotação por Estações; no terceiro, o planejamento de aulas e a rotação individual; no quarto, o *game* educacional e o laboratório rotacional; e no último, a caça ao tesouro e o painel integrado com o modelo Flex (Kraviski, 2019).

Na P8, a autora esclarece que, apesar de um dos cursos do programa pesquisado abordar a Aprendizagem Baseada em Problemas e outras metodologias – e até de um entrevistado ter relatado que fez uso da metodologia “Aprendizagem Baseada em Equipes” –, ela optou pela “Construcionista, Contextualizado e Significativo”. Segundo ela, por se cuidar de um tipo de metodologia ativa que defende o protagonismo do(a) estudante no seu aprendizado mediado pelas tecnologias digitais, seria uma abordagem completa (Bardy, 2018).

Nas P5, P6 e P9 não se mencionaram as metodologias ativas abordadas nas formações docentes. Não obstante, na P6, explica-se que houve o emprego delas para trabalhar sustentabilidade e cidadania planetária de forma interdisciplinar e transdisciplinar (Arruda *et al.*, 2018).

Por fim, destacam-se alguns pontos das conclusões dessas pesquisas que se conversam.

No geral, elas reforçaram a importância de formações pedagógicas continuadas contextualizadas e reflexivas, que envolvam teoria e prática e que oportunizem aos(as) docentes serem protagonistas e construir conhecimento entre si por meio do diálogo.

Na P17 expressa-se, ainda, a necessidade do apoio das instituições de Ensino Superior em disponibilizar materiais, tempo e equipamentos para a prática se consolidar (Junges, 2013). Na P13, entende-se ser um desafio, para essas instituições, realizar formações focadas no uso pedagógico das tecnologias na modalidade EAD (Mercado, 2014).

Essas características desejadas não foram constatadas nas P1, P9, P10, P11 e P18. Na P1 e na P9, os(as) docentes mostram-se atrelados ao ensino tradicional: naquela, houve um apelo por atividades prontas sem analisar o perfil dos(as) estudantes; nesta, a preferência por aulas expositivas e no estilo de conceitualização abstrata (Camas; Brito, 2017; Paula, 2020). Nas P10, P11 e P18, verificou-se que as formações analisadas se pautam em uma visão técnica e

instrumentalista, como sanar dúvidas sobre ferramentas digitais (Guimarães, 2009; Souza, 2017; Suhr, 2017). Na P11, os(as) docentes apontaram a relevância de se ter uma postura inovadora, mas encontram dificuldades, como a de entender a lógica de funcionamento da EaD da instituição (Suhr, 2017).

No que tange a formações que apresentaram algumas das características citadas, observa-se a falta de dados para atestar a eficácia delas. Na P16, apesar de se ter concluído pela existência de encontros em que os(as) docentes discutem sobre sua prática, não se menciona o efeito deles no processo de ensino-aprendizagem, por não ter sido objeto da pesquisa (Rosa *et al.*, 2013). O curso construído e aplicado na P4 chegou a ser usado em outras instituições, que não foram pesquisadas, então, a autora admitiu não ter resultados conclusivos sobre a sua relevância (Kraviski, 2019). Na P14, também houve uma dificuldade de obter um retorno dos(as) cursistas. Os(as) que foram observados conseguiram criar ambientes colaborativos e interativos para se comunicarem com seus estudantes (Silva; Cilento, 2014).

Em outras pesquisas, os resultados foram mais conclusivos. Na P6, ficou evidenciada a relevância do uso das metodologias ativas (Arruda *et al.*, 2018). Na P15, os(as) docentes evidenciaram ter noção da importância de relacionar teoria e prática, de desenvolver os saberes tecnológicos e de compreender a EaD. Ainda assim, o estudo aponta a necessidade de mais relatos e de acompanhamento dos(as) docentes em ação no ambiente virtual de ensino (Silva, 2014).

Para finalizar, a P5 expõe alguns desafios em forma de abordagens para futuras formações e a P8 também enumera algumas sugestões, por exemplo: possibilitar planejamentos coletivos; compreender melhor a aprendizagem do(a) estudante e, com isso, escolher a metodologia mais adequada; conhecer profundamente as metodologias ativas; aplicá-las de forma efetiva, o que envolve encarar a resistência dos(as) estudantes e o tempo; e desenvolver o protagonismo do(a) estudante, a partir de diferentes conteúdos (Bardy, 2018).

Considerações finais

Apesar de não ter sido localizada nenhuma formação que envolvesse docentes de licenciaturas EaD com uso de metodologias ativas nos bancos de dados utilizados, as pesquisas selecionadas serviram para confirmar que prática e teoria devem ser constantemente revisitadas em conjunto e que o registro desses percursos formativos é essencial para identificar boas

práticas e pontos de melhoria. Faz parte, por exemplo, do que Abrucio (2016) defende como *efeito bumerangue*.

Já apontado por Nóvoa (1992) como avanço educacional o trabalho com a tecnologia para que não seja mais uma reprodução das metodologias tradicionais, passados cerca de 20 anos, estudos identificados por Paulin (2015) demonstraram a eminente necessidade de haver formação de professores para o novo mundo digital, caracterizado por constantes mudanças. Somado a isso, a revisão de literatura feita pela FCC concluiu que o uso de metodologias ativas em formações continuadas traz benefícios à prática docente, ou melhor, ao processo de ensino e aprendizagem (Moriconi, 2017).

Nos estudos em que foram objeto de pesquisa cursos de formações e que tiveram resultados mais conclusivos, como de Arruda *et al.* (2018) e Silva (2014), os(as) docentes ratificaram a relevância de relacionar teoria e prática e de empregar metodologias ativas.

No entanto, como constatado por Souza (2017), ainda são escassas as pesquisas que tratam de formação continuada de docentes do Ensino Superior. Os dados das que foram coletadas mostram que ainda há uma resistência quanto a novidades e que as formações costumam ocorrer pontualmente. Tal fato, além de ter sido uma das dificuldades para o desenrolar desta pesquisa, impede que se tirem conclusões mais assertivas sobre o funcionamento desses momentos.

Desse modo, propõe-se uma autoavaliação das instituições de Ensino Superior e do(as) profissionais para que reflitam sobre suas atuações e a necessidade de terem contato com novas metodologias de ensino e aplicá-las, ainda mais frente a novas diretrizes trazidas pela BNC-Formação (Brasil, 2020a). A promoção de formações permanentes e de suas documentações é fundamental para que sejam avaliadas e readequadas, quando preciso – e para que essas práticas possam ser compartilhadas entre as instituições. Com efeito, essas iniciativas serviram de base para futuras pesquisas necessárias ao aprofundamento deste tema.

Referências

ABRUCIO, F. L. (Coord.). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.

ARRUDA, J. A. *et al.* Metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais na formação docente. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 23., 2018, Brasília. *Anais [...]*. Santiago de Chile: Jaime Sánchez, 2018. p. 441-445. v. 14. Disponível em: <http://www.tise.cl/Volumen14/TISE2018/441.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDY, L. R. *Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior*. 2018. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

BERNINI, D. S. D. *Uso das TICs como ferramenta na prática com metodologias ativas*. In: MACHADO, A. de B. *et al.* *Práticas inovadoras em metodologias ativas*. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 102-118.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 4, Brasília, 9 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 8-12, Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1, Brasília, 30 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 7 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Republicada por ter saído com incorreção

no Diário Oficial da União, Seção 1, p. 87-90, 10 fev. 2019. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 46-49, Brasília, 15 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 103-106, Brasília, 29 out. 2020b.

CAMAS, N. P. V.; BRITO, G. da S. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do Ensino Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds01>

COSTA, S. S. de O. J. *Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade*. Ano de depósito. Número de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

DELORS, J. (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Unesco: MEC: Cortez, 1999. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 2 maio 2021.

DIAS, A. M. I. *Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior*. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (org). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papyrus, 2010. p. 71-100.

FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no Ensino Superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2543>

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

GUIMARÃES, L. B. *A formação continuada de professores do Ensino Superior para a atuação docente on-line: desafios e possibilidades*. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): séries históricas e estatísticas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/default.aspx?op=busca> Acesso em: 20 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua – suplemento educação)*: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019* [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 6 maio 2021.

JUNGES, K. dos S. *Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora*. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

KRAVISKI, M. R. *Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior - em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido*. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAINAC, M. D. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 902-920, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145405>

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

MERCADO, L. P. Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores. In: CAVALCANTE, M. M.; SALES, J. A.; FARIAS, I. M.; LIMA, M. S. (Orgs.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 328-346. v. 4.

MILL, D. *Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital*. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MONTEIRO, R. L. de S. G.; MORAES, R. C. P. de. Abordando a formação docente: a interação pedagógica do professor-tutor na EaD. *RECITE – Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação* (online), Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v5n1-1>

MORICONI, G. M. (coord.). *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169> Acesso em: 2 maio 2021.

NAZÁRIO, K. R. de P. *Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar*. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2015.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. H. I. de et al. EaD e a formação continuada de professores: processos e boas práticas. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 194-205, jan./jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.565>

PAULA, A. de. A formação inicial e continuada de professores da educação básica e do Ensino Superior: a exposição dos problemas de formação a partir da pandemia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Ciaed), 26., 2020, Curitiba. *Anais Virtuais* [...]. [S. l.]: Abed, 2020. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62470.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

PAULIN, J. F. V. *Educação a distância online: potencialidades para a formação de professores que ensinam matemática*. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

ROSA, D. C. da *et al.* Pedagogia no Ensino Superior: ações de qualificação docente e discente do núcleo de apoio pedagógico do Centro Universitário Univates. *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 121-138, 2013. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/887/876> Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, M.; CILENTO, S. A. Formação de professores para docência online: considerações sobre um estudo de caso. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 207-218, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2014.v23.n42.p207-218>

SILVA, M. H. da. *Saberes docentes e formação continuada: concepções de docentes formadores atuantes em curso na modalidade a distância*. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SOUZA, J. C. de. *A formação continuada dos professores do Ensino Superior na modalidade EAD/UFPB: um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes*. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SUHR, I. R. F. A formação continuada do professor que atua nos cursos superiores no formato *blended learning* utilizando a metodologia da sala de aula invertida. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 2., 2015, Recife. *Anais* [...]. Recife: Nehte UFPE, 2015. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cont.pdf> Acesso em: 10 ago. 2021.

VALENTE, J. A. *A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia*. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso*. Porto Alegre: Penso, 2019.

Submetido: 05.10.2021.

Aprovado: 28.11.2022.