

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROBINALVA FERREIRA

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA CATARINENSE: TRANÇADO DE AVANÇOS E DESAFIOS**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**ROBINALVA FERREIRA**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA CATARINENSE: TRANÇADO DE AVANÇOS E  
DESAFIOS**

Tese de doutorado, inserida na linha de Formação Políticas e Práticas em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

**PORTO ALEGRE**

**2017**

## Ficha Catalográfica

F383m Ferreira, Robinalva

Metodologias ativas na formação de estudantes de uma Universidade  
Comunitária Catarinense : trançado de avanços e desafios / Robinalva  
Ferreira . – 2017.

381 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa Machado Cerdeira.

1. Metodologias Ativas. 2. Educação Superior. 3. Estudantes. 4. Avanços. 5.  
Desafios. I. Morosini, Marília Costa. II. Cerdeira, Maria Luísa Machado. III.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecários responsáveis: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974 e Michelângelo Viana CRB-10/1306

**ROBINALVA FERREIRA**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA CATARINENSE: TRANÇADO DE AVANÇOS E  
DESAFIOS**

Tese de doutorado, inserida na linha de Formação Políticas e Práticas em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em educação.

Aprovado em 09, de novembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini (PUCRS)  
(Orientadora)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Prof. Dr. Gildo Volpato (UNESC)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luísa Machado Cerdeira (Universidade de Lisboa)  
(Orientadora do doutorado sanduíche/intercalar)

A você, mãe Zulma e a minha Vó Tana que,  
mesmo em outro plano há tantos anos,  
foram a fortaleza em todos os dias na caminhada da  
vida...

A você, mãe, que esteve comigo todos os dias na  
solidão desse estudo...

A você, mãe, que tinha o sonho de ser professora...

A você, mãe, que sempre incentivou seus filhos a  
estudar e buscar sua independência...

A você, mãe, exemplo de humanidade, de amor e de  
vida...

## *MINHA ETERNA GRATIDÃO!*

*À força superior, luz divina de cada dia;  
Ao sol, à lua, à chuva, fontes de energia e inspiração.*

*À equipe PPGEdú da PUCRS:*

*às orientadoras, professora Cleoní e professora Marília, pessoas muito especiais em minha caminhada, pelo conhecimento teórico, saber-fazer e saber-porque, sabedoria, atenção, carinho, respeito, diálogo, incentivo e confiança, os quais possibilitaram o desenvolvimento intelectual e pessoal, a construção desse estudo a muitas mãos, um aprendizado para toda vida e a certeza da incompletude...*

*Aos professores do programa que, com seus conhecimentos, práticas pedagógicas diversas e muita sabedoria, foram verdadeiros mestres na formação de pesquisadora e melhor ser humano.*

*Em nome da Anahí e da Clarice, agradeço a todos os funcionários da PUCRS. Muito obrigada por tudo e por todos os momentos, vocês são especiais.*

*Às coordenações do PPGEdú, pela atenção e pela bolsa do Prosup, que foi oportuna nessa caminhada.*

*Aos professores membros da banca examinadora, pela contribuição nessa importante etapa de chegada da caminhada.*

*Aos colegas e amigos que estarão para sempre em meu coração, especialmente à Jordelina, Josiane, Antônio, Luciane, Juliana, Elizabeth,*

*Carla, Carol, Fernanda, Michele, Zoraia, Gislaine, Elisa e Jordana.  
Encerramos um ciclo, mas a amizade é para sempre!*

*À equipe do CEES (Centro de Estudos de Educação Superior),  
especialmente à professora Prícila que muito contribuiu na construção do  
trabalho, “bendito NVivo”, e à Carol, na resolução de questões  
burocráticas do cotidiano acadêmico.*

*À equipe do Instituto de Educação de uma Universidade  
Portuguesa: orientadora professora doutora Luísa Cerdeira, pessoa  
especial que abriu portas e caminhos para aprofundamento dos estudos,  
além de sua generosidade, respeito e atenção dispensados todos os dias.*

*Aos professores interlocutores que, com suas prestimosas  
contribuições, fizeram a diferença na tese.*

*Aos funcionários, pela atenção e atendimento qualificado.*

*À equipe da Unesc, a minha Universidade, em nome do professor  
Gildo, agradeço a gestão superior pelo apoio com horas de afastamento  
remunerado; aos colegas de trabalho, que estiveram sempre ao meu lado e  
aos professores e estudantes interlocutores, que viabilizaram este estudo,  
o meu especial e carinhoso agradecimento.*

*Em nome da Elis e da Jadna, meu especial agradecimento a todos os  
colaboradores da biblioteca da Unesc que, sem medida, com muito  
carinho, atenção e alegria, recebiam-me e me auxiliaram incontáveis  
vezes nesses quatro anos.*

*Em nome da Jadna, da Lorete, do Franco, da Telma e da Anne, agradeço a todos os funcionários que contribuíram com a coleta de dados e com o carinhoso incentivo.*

*Funcionários, vocês foram grandes motivadores da busca contínua...*

*À Direção, na Unidade Acadêmica e Coordenação do Curso, pelo apoio.*

*Aos meus alunos e ex-alunos que são motivadores potenciais e razões para o aprofundamento de conhecimentos.*

*Em nome do Lúcio, da Santo Anjo, agradeço a todos funcionários das **empresas de ônibus** Santo Anjo e Eucatur; e em nome do Hibrain, a todos os funcionários da **lanchonete** da rodoviária, pela atenção, acolhida e alegria nas idas e vindas dos quatro anos. Muitas horas de espera produzindo, comendo, bebendo e conversando com tantos desconhecidos. Aprendizado para uma vida.*

*A professora Ma. Nara Palácios Cechela, que com muito profissionalismo e dedicação fez a correção do texto.*

*Em nome da Chu, minha amigona, que tantas vezes retirou palavras de resumos e textos para submissão, expresso a gratidão especial aos meus **amigos e amigas**. Sei o quanto torceram por mim e estiveram perto, mesmo estando distantes. Parceria para toda vida.*



*À Adriana Salvaro, primeira dama do município de Criciúma, e a toda a equipe da AFASC (Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma), pela amizade, carinho e compreensão da ausência contínua...*

*Ao meu filho Vítor, pela força e amor de cada dia. Ele diz: “mãe, me abraça”. Ficamos abraçados fortemente. E, muitas vezes, é só disso de que precisamos: somente um abraço, sem palavra alguma para acalantar a alma.*

*A minha família, pelo apoio incondicional e carinho de sempre. Essa é a fortaleza maior que me impulsiona e encoraja para finalizar as caminhadas da vida.*

*Ao meu querido Pai Geíme, pelo amor e compreensão da distância nesse período.*

*Ao namorado Ricardo Fabrís, pelo carinho e incentivo em cada dia da caminhada.*

*A tod@s que, de uma ou outra forma, auxiliaram e enviaram energia positiva.*

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal,  
que se funda a educação,  
como processo permanente.  
Mulheres e homens se tornaram educáveis  
na medida em que se reconheceram inacabados.  
Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis,  
mas a consciência de sua inconclusão  
de que nos tornamos conscientes e que  
nos insere no movimento permanente  
de procura que se alicerça na esperança.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Esta tese foi trançada na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, no Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e teve como objetivo geral analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense. Quanto ao trançado empírico: a investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa (AMADO, 2014), utilizando o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2003), tendo como *locus* uma Universidade Comunitária Catarinense. No sentido da complementaridade do estudo, também foi pesquisado em uma universidade portuguesa. Os dados foram coletados por três vias: a entrevista com docentes (sete), o grupo focal com estudantes (quatro) e uso dos princípios da análise documental em documentos institucionais como o plano ensino/aprendizagem, PPC, PPI e relatório de notas. A análise dos dados foi feita utilizando a técnica qualitativa da Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiazzi (2014). O trançado teórico foi construído a partir da elaboração do estado do conhecimento (MOROSINI, 2006): Educação Superior: legislação nacional e institucional; Educação Superior: planejamento; Educação Superior: docente e estudante. O trançado final, metatexto, resultou do trançado da análise, triangulação, descrição, interpretação e argumentação das categorias emergentes. Os principais resultados foram os seguintes: muitos avanços na utilização da MA; quanto à coreografia interna: estudante: mais aprendizagem, mais politizado, mais reflexivo, mais crítico, mais autônomo, mais leitura, protagonista, mudança de cultura, mais apto para a prática profissional, pequeno aumento de notas. Quanto às variáveis coreográficas: melhora nas relações, utilização de espaço físico diferenciado como Laboratório de Metodologias Inovadoras – LMI e *Future Teacher E-ducation* Laboratório, melhor nota do docente, alunos participam da decisão dos conteúdos e das avaliações. Quanto à coreografia externa: institucional: participação de professores na formação continuada sobre MA, participação como ministrantes de MA, mudança de concepção de ensinar e aprender, adesão de muitos professores na utilização da MA. Coreografia interna: aula, problematização, relação teoria/prática, utilização TICs. Quanto aos desafios: coreografia interna: estudante, gerar engajamento do aluno, cultura do aluno receber, dificuldade de leitura, escrita, deficiência da educação básica, realizar atividade pré-aula, falta de tempo/aluno trabalhador, dificuldade de concentração no LMI, resistência inicial nas primeiras aulas com MA. Coreografia Externa: Institucional, crítica e resistência de alguns professores na utilização da MA, falta tempo para planejamento e avaliação, Educação Básica precária que pouco discute MA, grupo de estudo com pouco aprofundamento, volatilidade de disciplinas dos docentes, currículo extenso, necessidade de correção entre docentes, de troca de experiência, de supervisão, de praticar mais o que se estuda e fala sobre MA e necessidade de valorização da docência. Os resultados sinalizam de que está ocorrendo a prática inovadora na aula universitária. A pesquisa também apresenta as aproximações e distanciamentos na utilização da MA por interlocutores brasileiros e portugueses. É necessário continuar aprofundando essa temática.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas. Educação Superior. Estudantes. Avanços. Desafios.

## ABSTRACT

This thesis was framed in the Research Training, Policies and Practices in Education, in the Doctoral Program of the Graduate Program in Education (PPGEdu) of the Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS), and had as general objective to analyze the advances and challenges of the use of Active Methodologies (AM) in the training of students from the perspectives of teachers and students of a University in Santa Catarina. As for the empirical tapestry: the research was developed through a qualitative approach (AMADO, 2014), using the case study (LÜDKE and ANDRÉ, 2003), having as a locus a Catarinense University. In the sense of the complementarity of the study, I also researched in a Portuguese university. The data were collected in three ways: an interview with teachers (seven), a focus group with students (four) and the use of principles of documentary analysis in institutional documents such as the teaching / learning plan, PPC, PPI and report of notes. Data analysis was done using the qualitative technique of Discursive Textual Analysis-DTA of Moraes and Galiuzzi (2014). The theoretical tapestry was constructed from the elaboration of the state of knowledge (MOROSINI, 2006): higher education: national and institutional legislation; higher education: planning; higher education: teacher and student. The final tapestry, meta-text, resulted from the tapestry of the analysis, triangulation, description, interpretation and argumentation of emerging categories. The main results were as follows: many advances in the use of AM: As for internal choreography: student: more learning, more politicized, more reflexive, more critical, more autonomous, more reading, protagonist, culture change, more capable to professional practice, small increase in their grades. As for the choreographic variables: improvement in relations, use of differentiated physical space such as Laboratory of Innovative Methodologies and Future Teacher Education Laboratory, better grades of teachers, students participate in the decision of contents and evaluations. As for the external choreography: institutional: teacher participation in continuing education about AM, participation as AM teachers, change of teaching and learning conception, accession of many teachers to the use of AM. Internal choreography: class, problematization, theory / practice, use of ICTs. Regarding the challenges: internal choreography: student, building student engagement, student culture, reading difficulty, writing, Basic Education deficiency, pre-class activity, lack of time / student worker, difficult to concentrating in LIM, initial resistance in the first AM classes. External Choreography: institutional, criticism and resistance of some teachers in the use of AM, lack of time for planning and evaluation, precarious Basic Education that hardly discusses AM, study group with little in depth on the subject, volatility of teachers' disciplines, extensive curriculum, need for co-reflection among teachers, exchange of experience, supervision, practicing more what is studied, and said about AM and the need for the enhancement of teaching. The results indicate that innovative practice is taking place in the university classroom. The research also presents the approximations and distances in the use of AM by Brazilian and Portuguese interlocutors. It is necessary to continue to deepen this thematic.

**Keywords:** Active Methodologies. Higher Education. Students. Advances. Challenges.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES	Educação Superior
FTELab	Future Teacher E-ducation Lab
GF	Grupo Focal
GV x GO	Grupo de Verbalização e Grupo de Observação
IES	Instituição de Ensino Superior
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
LMI	Laboratório de Metodologias Inovadoras
MA	Metodologia Ativa
MA <sub>s</sub>	Metodologias Ativas
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Software de apoio a aprendizagem em ambiente virtual)
NAP	Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem
NEP	Núcleo de Pedagogia Universitária
PBL	<i>Project Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Projetos ou Problemas)
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SEAI	Setor de Avaliação Institucional da Unesc
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior
TBL	<i>Team-Based Learning</i> (Aprendizagem por Times)
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UL	Universidade de Lisboa

UNA	Unidade Acadêmica
UNA CET	Unidade Acadêmica de Ciências, Engenharias e Tecnologia
UNA CSA	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas
UNA HCE	Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação
UNA SAU	Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Analogia Trança e Educação .....	21
Figura 2 – Resultado da pesquisa com docentes: sugestões para formação continuada.....	39
Figura 3 – Resultado da pesquisa com docentes: considerações sobre formação continuada.....	39
Figura 4 – Estrutura da tese .....	43
Figura 5 – Trançado Teórico .....	50
Figura 6 – Tríade com as finalidades da Educação Superior .....	59
Figura 7 – Inovação curricular e na aula universitária .....	63
Figura 8 – Representação da MA.....	78
Figura 9 – Foto da Instituição <i>locus</i> da pesquisa .....	110
Figura 10 – Fotos da Universidade portuguesa.....	112
Figura 11 – Legislação nacional e institucional consultadas .....	130
Figura 12 – Motivos de escolha da metodologia na percepção dos professores interlocutores.....	153
Figura 13 – Fatores que afetam a escolha de atividades de ensino e aprendizagem .....	153
Figura 14 – Fatores intercorrentes para escolha de atividades/metodologias de ensino e aprendizagem resultantes da teoria e da empiria .....	154
Figura 15 – Esquema do Arco de Maguerez.....	157
Figura 16 – Esquema do arco na prática: aula de conservação do solo .....	158
Figura 17 – Fotos do LMI .....	169
Figura 18 – Postura do docente/sua percepção.....	171
Figura 19 – Postura do docente/percepção graduando .....	171
Figura 20 – Postura do docente na percepção de docentes e estudantes.....	172
Figura 21 – Postura do estudante/percepção docente.....	179
Figura 22 – Postura estudante/sua percepção.....	179
Figura 23 – Postura do estudante na percepção do docente e sua .....	179
Figura 24 – Caracterização da MA/percepção docente .....	186
Figura 25 – Caracterização da MA/percepção do graduando .....	187
Figura 26 – Caracterização da MA na percepção do docente e dos estudantes ....	187

Figura 27 – Caracterização MA por docentes .....	188
Figura 28 – Caracterização MA por estudantes .....	188
Figura 29 – Aula por docente .....	190
Figura 30 – Aula por estudante .....	191
Figura 31 – Aula por docente e estudantes.....	191
Figura 32 – Relação teoria-prática por docente .....	193
Figura 33 – Relação teoria-prática por estudantes.....	193
Figura 34 – Relação teoria-prática por docente e estudantes .....	194
Figura 35 – TICs por docente.....	195
Figura 36 – TICs por estudantes.....	196
Figura 37 – TICs por docente e estudantes .....	196
Figura 38 – Representação da MA oriunda da teoria.....	200
Figura 39 – MA com mais aprendizagem na percepção dos docentes .....	207
Figura 40 – MA com mais aprendizagem na percepção dos estudantes .....	208
Figura 41 – Contribuição da MA na percepção do docente .....	210
Figura 42 – Contribuição da MA na percepção do estudante .....	214
Figura 43 – Contribuição do MA na formação/docentes e estudantes .....	217
Figura 44 – Avanços na percepção de docentes .....	233
Figura 45 – Desafios na percepção de docentes .....	237
Figura 46 – Fotos do FTELab.....	246
Figura 47 – Postura do docente na MA.....	249
Figura 48 – Postura do Estudante na MA na percepção dos docentes.....	251
Figura 49 – Caracterização da MA.....	255
Figura 50 – Caracterização da MA pelos três docentes portugueses .....	255
Figura 51 – Representação da MA oriundo da teoria.....	277
Figura 52 – MA com mais aprendizagem na percepção dos docentes .....	279
Figura 53 – Mais Aprendizagem: Conteúdo e Competências .....	280
Figura 54 – Contribuição da MA na formação do estudante .....	281
Figura 55 – Avanços na utilização da MA .....	286
Figura 56 – Desafios na utilização da MA .....	288
Figura 57 – Fatores intercorrentes na escolha da metodologia.....	303



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Médias: Aluno avaliando professor e professor se autoavaliando.....	35
Quadro 2 – Quantidade de trabalhos encontrados.....	45
Quadro 3 – Número de trabalhos selecionados .....	46
Quadro 4 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes às Metodologias Ativas no Ensino Superior.....	46
Quadro 5 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes às Metodologias Inovadoras no Ensino Superior.....	47
Quadro 6 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes às metodologias e a relação com a autonomia do estudante universitário .....	47
Quadro 7 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes aos trabalhos publicados na ANPED.....	47
Quadro 8 – Categorias e destaques.....	103
Quadro 9 – Utilização do LMI pelos docentes: 2014/2 a 2016/2 .....	114
Quadro 10 – Docentes que mais utilizaram o LMI de 2014/2 a 2016/2.....	115
Quadro 11 – Matriz analítica para coleta de dados .....	120
Quadro 12 – Caracterização dos professores interlocutores.....	127
Quadro 13 – Caracterização dos estudantes interlocutores.....	128
Quadro 14 – Disciplinas dos cursos graduação em que os professores utilizam as Metodologias Ativas .....	155
Quadro 15 – Metodologias Ativas utilizadas pelos docentes nas disciplinas dos cursos de graduação.....	155
Quadro 16 – Metodologias mais utilizadas pelos docentes na percepção dos estudantes.....	159
Quadro 17 – MA mais utilizadas pelos professores na percepção dos estudantes.....	161
Quadro 18 – Objetivo e técnicas de ensino.....	163
Quadro 19 – Da quantidade de aulas com MA por semestre.....	167
Quadro 20 – Apontamentos para melhorar a aprendizagem dos estudantes .....	202
Quadro 21 – Perfil do egresso descrito no PPI .....	219
Quadro 22 – Formação humana, objetivos do curso e perfil do egresso .....	220
Quadro 23 – Disciplinas que o Docente Vermelho utilizou MA e as médias .....	226
Quadro 24 – Médias gerais da turma do Grupo Focal .....	227

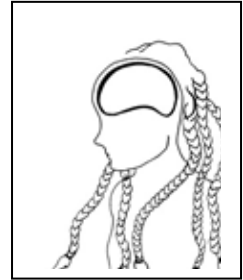
Quadro 25 – Disciplinas que o Docente Azul utilizou MA e as médias .....	227
Quadro 26 – Médias gerais da turma do Grupo Focal .....	227
Quadro 27 – Disciplinas que o Docente Verde utilizou MA e as médias .....	228
Quadro 28 – Médias gerais da turma do Grupo Focal .....	228
Quadro 29 – Disciplinas que o Docente Amarelo utilizou MA e as médias .....	229
Quadro 30 – Médias gerais da turma do Grupo Focal .....	229
Quadro 31 – Médias das turmas da graduação: avaliação institucional.....	230
Quadro 32 – Avanços na percepção dos docentes.....	231
Quadro 33 – Desafios na percepção dos docentes.....	236
Quadro 34 – Caracterização dos docentes interlocutores portugueses .....	240
Quadro 35 – Curso, disciplinas e MA utilizadas pelos professores portugueses ....	243
Quadro 36 – Características dos professores progressistas e tradicionais .....	250
Quadro 37 – Avanços na utilização da MA na percepção de docentes .....	287
Quadro 38 – Desafios na utilização da MA na percepção de docentes .....	288
Quadro 39 – Aproximações e distanciamentos brasileiros e portugueses .....	289

## SUMÁRIO

<b>1 TRANÇADO INICIAL</b> .....	<b>20</b>
1.1 TRANÇA I: MOTIVAÇÕES PESSOAIS, PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS .....	20
1.2 TRANÇA II: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA UNESC E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	30
<b>1.2.1 Minitrança I: Desenvolvimento profissional docente: Metodologias Ativas</b> .....	<b>34</b>
1.3 TRANÇA III: PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO .....	41
1.4 TRANÇA IV: OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	42
1.5 TRANÇA V: ESTRUTURA DA TESE .....	42
<b>2 TRANÇADO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO: ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>44</b>
<b>3 TRANÇADO TEÓRICO: EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEGISLAÇÃO, PLANEJAMENTO, DOCENTE E ESTUDANTE</b> .....	<b>50</b>
3.1 TRANÇA I: EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEGISLAÇÃO NACIONAL E INSTITUCIONAL .....	51
3.2 TRANÇA II: EDUCAÇÃO SUPERIOR: PLANEJAMENTO .....	65
3.3 TRANÇA III: EDUCAÇÃO SUPERIOR: DOCENTE E ESTUDANTE .....	81
<b>3.3.1 Minitrança I: Educação Superior e o docente</b> .....	<b>81</b>
<b>3.3.2 Minitrança II: Educação Superior e o estudante</b> .....	<b>87</b>
<b>3.3.3 Minitrança III: O docente, o estudante e a aula universitária</b> .....	<b>99</b>
<b>4 TRANÇADO EMPÍRICO</b> .....	<b>107</b>
4.1 TRANÇA I: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	107
<b>4.1.1 Minitrança I: Instrumento de coleta de dados</b> .....	<b>112</b>
4.2 TRANÇA II: ANÁLISE DOS DADOS .....	121
<b>5 TRANÇADO DA COMPREENSÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b> .....	<b>125</b>
5.1 TRANÇADO BRASILEIRO: ENTREVISTAS COM DOCENTES INTERLOCUTORES E GRUPOS FOCAIS COM ESTUDANTES.....	125
<b>5.1.1 Trança I: Caracterização dos docentes e estudantes interlocutores da Universidade Comunitária Catarinense</b> .....	<b>126</b>
<b>5.1.2 Trança II Coreografia externa: Educação Superior: legislação nacional e documentos Institucionais</b> .....	<b>129</b>

<b>5.1.3 Trança III Variável coreográfica institucional: Educação Superior e o planejamento .....</b>	<b>141</b>
5.1.3.1 Minitrança I Variável coreográfica: Plano de ensino e aprendizagem .....	142
5.1.3.2 Minitrança II Variável coreográfica: Motivos de escolha da MA .....	150
5.1.3.3 Minitrança III Variável coreográfica: Disciplinas que os professores utilizam MA.....	154
5.1.3.4 Minitrança IV Variável coreográfica: Metodologias mais utilizadas .....	159
5.1.3.5 Minitrança V Variável coreográfica: Quantidade de aulas com MA.....	167
5.1.3.6 Minitrança VI Variável coreográfica: Quanto ao espaço físico das aulas ....	169
<b>5.1.4 Trança IV Coreografia interna: Educação Superior: docente e estudante .....</b>	<b>170</b>
5.1.4.1 Minitrança I Coreografia Interna: Postura do docente na MA.....	171
5.1.4.2 Minitrança II Coreografia Interna: Postura do estudante na MA .....	178
5.1.4.3 Minitrança III Coreografia Interna: Caracterização da MA.....	186
5.1.4.4 Minitrança IV Coreografia Interna: Reflexões e ações para melhorar a aprendizagem dos estudantes .....	200
5.1.4.5 Minitrança IV Coreografia interna MA: mais aprendizagem .....	205
5.1.4.6 Minitrança VI Coreografia interna: Contribuição da MA na formação do estudante.....	210
5.1.4.7 Minitrança VII Coreografia Interna: Sistema de avaliação na MA .....	222
<b>5.2 TRANÇADO PORTUGUÊS: ENTREVISTAS COM DOCENTES INTERLOCUTORES .....</b>	<b>239</b>
<b>5.2.1 Trança I: Caracterização de docentes interlocutores de uma Universidade Portuguesa.....</b>	<b>239</b>
<b>5.2.2 Trança II Coreografia Externa: Educação Superior: legislação nacional e documentos institucionais.....</b>	<b>240</b>
<b>5.2.3 Trança III variável coreográfica: Educação Superior e o planejamento ..</b>	<b>242</b>
5.2.3.1 Minitrança I Coreografia interna: MA utilizadas e respectivas disciplinas....	242
5.2.3.2 Minitrança II Variável coreográfica: Quanto ao espaço físico das aulas .....	243
<b>5.2.4 Trança IV Coreografia interna: Educação Superior: docente e estudante .....</b>	<b>248</b>
5.2.4.1 Mini trança I Coreografia Interna: Postura do docente na MA.....	248
5.2.4.2 Minitrança II Coreografia interna: Postura do estudante na MA .....	250

5.2.4.3 Minitrança III Coreografia interna: Caracterização da MA .....	254
5.2.4.4 Minitrança IV Coreografia interna MA: mais aprendizagem .....	278
5.2.4.5 Minitrança V Coreografia interna: contribuições da MA na formação do estudante.....	280
5.2.4.6 Minitrança VI Coreografia interna: Sistema de avaliação na MA.....	283
5.3 TRANÇADO DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A MA: DOCENTES BRASILEIROS E PORTUGUESES.....	289
<b>6 TRANÇADO FINAL .....</b>	<b>294</b>
6.1 TRANÇA I: (IN)CONCLUSÕES.....	295
6.2 TRANÇA II: LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	306
6.3 TRANÇA III: PROPOSIÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES.....	307
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>312</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>320</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>372</b>



## 1 TRANÇADO INICIAL

Este capítulo apresenta as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas de minha trajetória no sentido de possibilitar a aproximação ao objeto de estudo e contribuir na construção da problemática da pesquisa.

*“La dificultad no es tanto concebir nuevas ideas como saber librarse de las antiguas”. (Keynes)*

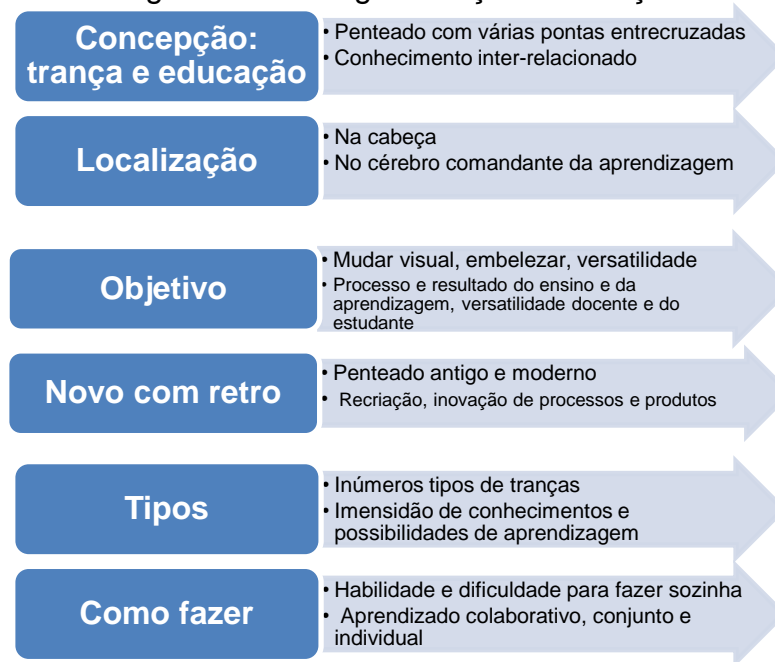
### 1.1 TRANÇA I: MOTIVAÇÕES PESSOAIS, PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

Antes de iniciar a escrita do texto, apresento a justificativa da escolha do elemento ilustrativo da **“trança e do trançado”** desde o título até à nomeação dos capítulos e subcapítulos da tese, por dois motivos: expressar a inter-relação, o entrelaçamento de conhecimentos teóricos, empíricos (dados deste estudo), resultado de pesquisas brasileiras, inferências e compreensões da pesquisadora e apresentar a tessitura de identidade diferenciada da tese.

Os trançados e as tranças representam os processos e os resultados da trajetória da pesquisa acerca de avanços e desafios na utilização de Metodologia Ativa nos cursos de graduação de uma Universidade Comunitária Catarinense.

Essa escolha resultou da analogia que fiz da **trança** com a **educação**, representada na síntese a seguir.

Figura 1 – Analogia Trança e Educação



Fonte: Da Autora (2017).

O trançado ocorre desde o começo até o final do trabalho, onde é feito o fechamento, ou seja, a amarração da trança, por meio das (*in*) conclusões que, por sua vez, proporcionam outras reflexões e possibilidades de novas pesquisas e novas tranças.

A simbologia da trança está expressa em cada início de capítulo, por meio de uma ilustração com diferentes tipos de trançado, sinalizando o número de subcapítulos e os diferentes conhecimentos entrelaçados. A arte foi uma produção do acadêmico **Cristiano J. Steinmetz**, da 4ª fase do curso de Artes Visuais da Unesc.

Início, então, esta trança, com os motivos pessoais, profissionais e acadêmicos de minha trajetória<sup>1</sup>, no sentido de aproximação ao objeto de estudo e contribuição na construção da problemática da pesquisa.

A elaboração desta tese possibilita repensar e reconstruir os aspectos marcantes dessa trajetória de formação pessoal e profissional, ancorada na ideia de

<sup>1</sup> Trajetória compreendida segundo o conceito citado pelos autores na *Enciclopédia de pedagogia universitária* (2006, p. 367-368): porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica. (ORTEGA Y GASSET, 1970; ISAIA, 2001 a 2003)

Soares (2001) que, por meio do presente e dos acontecimentos atuais, posso perceber, pensar e avaliar os acontecimentos passados e reconectá-los para compreender a construção da teia da vida até aqui.

Posso dizer, inicialmente, que meu processo identitário<sup>2</sup> vem se construindo por meio das vivências pessoais e profissionais entre brasileiros e estrangeiros e, principalmente, por meio da relação com gaúchos e catarinenses, tendo em vista que nasci em Vacaria/RS e resido em Criciúma/SC há mais de trinta anos.

Dentre esses trajetos de minha construção histórica de identidade, estão inclusos muitos momentos importantes como estudante e como profissional, os quais serão rememorados e ressignificados, objetivando a aproximação do objeto de estudo.

A redescoberta do passado começa pela lembrança do ingresso em Unidade Escolar em 1972, com seis anos de idade, em uma escola rural da rede estadual de ensino, Grupo Escolar Florindo Caon, localizada no 6º distrito<sup>3</sup> de Vacaria/RS, onde estudei até os nove anos, o que me permite ressignificar os ensinamentos e o afeto da professora<sup>4</sup> Ielda Varela, professora marcante<sup>5</sup> da primeira série. Talvez o seu jeito de ser e fazer tenha influenciado, mesmo que inconscientemente, a escolha do meu caminho profissional pela docência, desde tenra idade.

Ela brincava conosco, pois não tínhamos professor de Educação Física. Ensinou-nos a cantar várias canções... Quem não lembra da musiquinha: "*Meu chapéu tem três pontas, tem três pontas o meu chapéu, senão tivesse três pontas, não seria o meu chapéu [...]?*" Ensinou-nos a pular corda, esconder, pegar, a

---

<sup>2</sup> Envolve o processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional. Em termos pessoais, compreende a organização identitária levada a efeito ao longo do ciclo vital, enquanto que, em termos profissionais, é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenrola. Nesse processo, apesar dos múltiplos caminhos percorridos, cada docente pode se reconhecer ao longo de toda a trajetória e construir seu modo próprio de ser professor. (ISAIA *in* MOROSINI, 2006, p. 370).

<sup>3</sup> Capela São Pedro/Coxilha Grande, localizada a 45Km de Vacaria. Uma vila com quase mil habitantes na época, onde, além da escola, tem igreja e salão de festas, salão social, minimercado, campo de futebol, linha de ônibus diária, entre outros.

<sup>4</sup> Etimologicamente, a palavra professor origina-se de *profiteri*, verbo latino que significa declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer. Também está na raiz a palavra *professio*, que designa profissão, isto é, o ato de professar os votos religiosos ingressando ou comprometendo-se de modo definitivo com uma ordem ou congregação religiosa. Profissão influenciada pelo contexto internacional, nacional, disciplinar (campo acadêmico) e pelo tipo de instituição em que está inserido; pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência. (MOROSINI, 2006, p. 395-396)

<sup>5</sup> É o docente que, por suas características pessoais e profissionais, marca a trajetória escolar de seus alunos independentemente do nível educacional em que atua. (FERRI *in* MOROSINI, 2006, p. 360)



brincadeira do “ovo choco”, entre outras. Fora da escola, criou a invernada artística e ensinou as danças gaúchas para fazermos apresentações nos dias de festa. Foram ótimas lembranças de uma professora que, para além de alfabetizar, era amável, atenciosa e respeitava a individualidade de cada estudante.

Anastasiou (2005) diz que o saber precisa ter “sabor”, tempero e ser deliciado pelos envolvidos, tanto professor como estudantes, possibilitando a aprendizagem significativa. Isso diferencia o processo de ensinagem<sup>6</sup>. A autora diz que, para o processo de ensinagem, é importante partir dos conhecimentos dos estudantes no primeiro dia de aula e a cada início de conteúdo novo, buscar contribuições nas demais aulas, bem como colocar os estudantes como protagonistas do processo da aprendizagem.

Para além de conhecer letras e números, ler e escrever para compreender o mundo, percebi que o primeiro ano escolar foi muito significativo em minha vida, e o quanto um professor pode influenciar na vida dos seus estudantes. Esta professora me faz pensar na ideia de Freire (2011) sobre a afetividade e a amorosidade no *quefazer* docente, no sentido de querer bem e de selar compromisso com os educandos em uma prática específica do ser humano, no entanto, não é permissivo que esta relação interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da autoridade. “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo” (FREIRE, 2011, p. 138).

A professora do primeiro ano remete-me a Luckesi (2000), quando chama a atenção para a ludicidade na educação, por entender que o ser humano é um ser em permanente movimento e em construção de si mesmo. Enquanto o ser humano brinca, vivencia uma experiência plena, parafraseando o autor, age no mundo, vai se modificando também.

---

<sup>6</sup> [...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula. (ANASTASIOU, 2005, p. 3)

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para este estado de consciência. (LUCKESI, 2000, p. 20)

Ao continuar ressignificando os acontecimentos do passado com as lentes do presente, no que se refere à trajetória estudantil, lembro que a segunda etapa do Ensino Fundamental ocorreu no Colégio São José, escola particular, em Vacaria. Mudança de escola, de moradia, mudança de vida.

Benjamin (1994, p. 229) auxilia-nos no pensamento acerca da história, quando diz que ela “é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”. Nesse sentido, o passado tem caráter de inacabamento fundido ao presente, entre um tempo e outro, permitindo o presente reencontrar e reativar alguns aspectos perdidos no passado, retomando o fio de uma história que será continuada.

Lembro, então, do professor Beto, de Educação Física, disciplina que sempre gostei, pois jogava voleibol e integrava a equipe do colégio, sob a orientação também deste professor. Um dia, ao acaso, na 8ª série, ele disse, literalmente: “Robinalva, já sei o que você vai ser quando crescer: professora de Educação Física”. Esta voz não saiu mais de minha mente e a profissão foi escolhida de fato.

Como se fosse outro “agora”, recordo da Escola Estadual José Fernandes de Oliveira, maior colégio estadual da cidade, pois na época diziam que “era o mais forte” e preparava melhor para o vestibular, o que me levou a cursar o Ensino Médio. A referência, então, foi para as professoras de Química Orgânica, Inorgânica, Físico-química e de Educação Física, esta última a única de quem lembro o nome: professora Rosa. A aproximação com ela era intensa, pois novamente integrei a equipe de voleibol e fui baliza<sup>7</sup> da banda marcial do colégio, atividades estas coordenadas pela professora. Algumas vezes, quando ela tinha compromisso, deixava sob minha responsabilidade o encaminhamento das atividades da aula de Educação Física e a iniciação dos treinos de voleibol no período da tarde. Possivelmente, a realização dessas tarefas me aproximaram do campo de atuação da profissão e contribuíram com a escolha definitiva pela Educação Física.

---

<sup>7</sup> Pessoa que comanda a banda marcial do Colégio com um bastão sinalizando a mudança de cadências. Um aprendizado significativo.

Esses acontecimentos evidenciam a influência dos professores da Educação Básica em nossa vida profissional, ratificada por Gatti (2009), quando fez uma pesquisa na base de dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade) de 2005, envolvendo em torno de 137 mil estudantes das licenciaturas, e o resultado apontou que a principal razão para a escolha por licenciatura foi: “*porque quero ser professor*” 53,4%; e 11,6% responderam que escolheram ser professores porque “*tiveram um bom professor que serviu de modelo*”. Incluo-me no universo dessa última resposta, apesar de ter feito a escolha em 1983. Essa vivência do passado está possibilitando alargar os horizontes e preencher os espaços vazios, proporcionando cor, sabor e cheiro ao passado. Como diz Benjamin (1994, p. 331), “O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu *interior* o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas”.

Ao reconstruir a trajetória, penso no processo de formação profissional no curso de Educação Física, após prestar vestibular na UCS<sup>8</sup>, com 16 anos. Ingressei e cursei dois anos; depois, pedi transferência para a Unesc<sup>9</sup>, onde concluí o curso em 1987.

Considero que fui uma acadêmica comprometida com o curso e envolvida em várias atividades: monitora<sup>10</sup> nas aulas práticas da disciplina de voleibol; atividades acadêmicas e culturais do Centro Acadêmico (CA) do curso; arbitragem de atletismo, sendo convocada para arbitrar nos Jogos Abertos de Santa Catarina ainda no primeiro semestre de minha chegada; cursos de extensão e monitora de atletismo, em uma das maiores empresas de cerâmica da cidade, objetivando ensinar as várias provas aos funcionários para participarem das olimpíadas da empresa, entre outras. Ainda, como trabalho voluntário, auxiliava em algumas atividades administrativas da coordenação do curso. Vivências estas que contribuíram para a minha formação e, talvez, estimularam o interesse pela gestão universitária. Quando era monitora, cotidianamente pensava qual seria a melhor forma de ensinar os colegas (voleibol) e os funcionários da empresa (atletismo).

Passando o tempo, hoje, com mais maturidade e aprendizado, passei a

---

<sup>8</sup> Universidade de Caxias do Sul, localizada em Caxias do Sul/RS.

<sup>9</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense, localizada em Criciúma/SC.

<sup>10</sup> Sendo que monitorei um aluno matriculado em um curso de graduação da universidade, confeccionando os materiais e recursos utilizados nas aulas virtuais, como também interagiu com alunos nas aulas-laboratório presenciais. (FARIA *in* MOROSINI, 2006, p. 422)

refletir sobre a sala de aula universitária<sup>11</sup> e a prática pedagógica dos professores do curso de Educação Física.

Como entendimento de prática pedagógica, ela seria:

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, *in* MOROSINI, 2006, p. 447).

Ocorre que, naquela época, trinta anos atrás, alguns professores eram extremamente técnicos, ensinavam a executar, repetindo os movimentos da cultura corporal, e nós aprendíamos e conseguíamos ensinar os estudantes na escola, enquanto outros professores utilizavam mais teoria em suas aulas, dificultando a compreensão dos conteúdos e do exercício da docência. Essas situações estão inseridas na perspectiva da racionalidade técnica<sup>12</sup>.

Nóvoa (2007) lembra a importância da construção de parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, pois elas criam integração entre estudantes e profissionais, diminuindo o fosso entre os discursos e as práticas.

Veiga (2006, p. 267) contribui com este diálogo, reforçando a compreensão do conceito de aula universitária como sendo “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”.

A autora defende que a aula universitária é um projeto colaborativo, no qual professor e estudantes constroem e participam juntos, e cita algumas características de sua organização didática: colaboração, contextualização, coerência, exequibilidade, diversidade, flexibilidade, qualidade e objetividade.

<sup>11</sup> Espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição. (FERNANDES, 1999, *in* MOROSINI, 2006, p. 451)

<sup>12</sup> “Baseada no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, corporificada no positivismo oitocentista, onde [...] só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais” (SOUSA SANTOS, 1987, p. 18-19). “É a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.” (SCHÖN, 1983 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 101)

Garcia (1999) destaca três elementos necessários para o professor: o *conhecimento* utilizado para refletir os conhecimentos teóricos e conceituais; o *saber-fazer*, que reflete os esquemas práticos de ensino e, por fim, o *saber o porquê*, que é a justificção da prática. Nesse sentido, a teoria está refletida na prática que se ressignifica na teoria e, por meio da consciência crítica, possibilita a aprendizagem. A relação teoria/prática é muito discutida na formação profissional devido ao apelo dos estudantes para aproximação com o campo de atuação profissional e melhor compreensão dos conteúdos.

Paulo Freire (2011) diz que precisamos pensar criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem para que possamos melhorar a próxima prática, sendo que este pensar engloba o discurso teórico, a reflexão crítica e a prática. Essa reflexão é fundamental para nós, professores universitários, pois quanto mais o professor se “assume como está sendo”, parafraseando Freire, e percebe as razões porque está sendo, mais ele amplia a capacidade de mudança, passando da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Fernandes e Cunha (2013, p. 54-55) entendem que:

A teoria, dialeticamente, está imbricada com a prática. Caso contrário, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização que fundamente as evidências colhidas em uma prática refletida que a projete e recrie. Essa relação – dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita – faz com que “na prática a teoria seja outra”, exigindo que se mude a teoria para transformar em prática. O desafio é tomá-las como totalidade, como faces indissociáveis do ato de conhecer.

As autoras sinalizam que a relação teoria e prática é uma questão ainda não resolvida em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. Neste sentido, parece importante proporcionar momentos de reflexões individuais e coletivas, entre os professores universitários, sobre a prática docente e a relação entre teoria e prática, pois o professor é o sujeito integrante do processo de sua mudança e a formação continuada é determinante e inerente à profissão.

Ao repensar o vivido por meio do presente, destaco uma etapa importante da formação acadêmica que foi o curso de mestrado, de 2009 a 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc, no qual estudei a apropriação do conceito de avaliação processual pelos docentes da Unesc, tendo em vista que o sistema de avaliação dos estudantes da graduação tinha sido alterado no segundo semestre de

2007.

Em 2013, cursei duas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e participei do processo seletivo de ingresso para o doutorado, sendo aprovada na linha de pesquisa de Formação, Políticas e Práticas em Educação – FoPPE para ingresso em 2014/1.

Reverencio, neste processo de formação até aqui, incluindo a construção do projeto de tese doutoral, a visão do futuro de meus pais, agropecuarista e dona de casa (*in memoriam*), ambos com pouca escolaridade e muita simplicidade, mas com objetivo traçado de investimento nos estudos de seus quatro filhos, como a maior e melhor herança deixada.

Quanto à carreira profissional, iniciei em 1987, como professora de Educação Física, na rede estadual de ensino, na qual fiquei 12 anos. Como professora universitária, estou desde 1997 no Curso de Educação Física da Unesc, onde por 14 anos exerci funções de gestão<sup>13</sup> na Instituição.

Quanto às inquietações, essas foram muitas. Como docente universitária por 20 anos, estive na condição de pró-reitora de graduação por quase seis anos, envolvida nos debates e na diretoria do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGrad) das universidades brasileiras, acerca dos cursos de graduação, da docência universitária, da avaliação dos estudantes e dos cursos e da formação profissional/humana dos estudantes.

A produção acadêmica resultou destas inquietações e das reflexões sobre a minha prática pedagógica no sentido de ressignificá-la a cada aula, possibilitando relatar as experiências de ensino e apresentar em eventos acadêmicos, bem como desenvolver e socializar estudos produzidos.

Destaco algumas temáticas pesquisadas, relacionadas à profissão docente: a reprovação de estudantes na Unidade Acadêmica<sup>14</sup> de Humanidades, Ciências e

---

<sup>13</sup> Como coordenadora de curso de graduação; coordenadora de ensino da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação; assessora da Pró-Reitoria e Pró-Reitora de Ensino de Graduação (até fevereiro de 2016).

<sup>14</sup> Art. 21 – A Unidade Acadêmica (UNA) é a instância institucional básica que congrega e distribui docentes para a atuação integrada nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, em determinadas áreas de conhecimentos e/ou campos de formação acadêmico-profissional. Parágrafo único – A UNA está subordinada matricialmente às Pró-Reitorias, com atribuições normativas de administração e coordenação, de acordo com as políticas e diretrizes institucionais emanadas dos órgãos superiores e estabelecidas nos ordenamentos da UNESCO. De acordo com o Art. 22 – A UNA é composta por diversos cursos de graduação, sequenciais, de pós-graduação, programas de ensino, pesquisa, extensão e Educação Básica, ofertados pela Universidade, e seus colegiados e

Educação – UNA HCE – da Unesc: a profissionalização docente relacionada aos resultados da avaliação institucional; estratégias de ensinagem e tipos de avaliação utilizados pelos docentes da UNA CSA (Unesc); *epistemologia de la investigación, em educación: presuposición y conceptos en el contexto atual*; desafios da internacionalização da Educação Superior no contexto emergente: o caso de uma universidade comunitária<sup>15</sup> de Santa Catarina, inovação pedagógica no ensino superior brasileiro presente no banco de teses da CAPES, entre outras.

As inquietações atuais referem-se à contribuição das Metodologias Ativas na formação do estudante universitário, o que me motivou para a elaboração desta proposta de pesquisa do doutoramento, pois, na condição de professora formadora, emerge o questionamento sobre o porquê, o como, para quê, para quem e a serviço de quem estamos formando profissionais na universidade.

Portanto, essas vivências do vivido e o contato direto com os docentes da Educação Básica e da Educação Superior aproximaram-me do objeto de estudo no sentido de afirmar que as Metodologias Ativas contribuem para a formação profissional e humana dos estudantes universitários.

O cenário mundial, da globalização, da multiculturalidade, dos avanços tecnológicos, do mundo da informação, da internacionalização, das mudanças socioeconômicas, culturais e políticas, sinaliza que o Ensino Superior precisa cumprir sua função social, e contribuir com esta sociedade em constante movimento, que carece de profissionais conscientes e melhores seres humanos, mais éticos, responsáveis, comprometidos com o bem comum, respeitosos, que tenham autonomia, saibam dialogar, trabalhar em equipe e resolver problemas novos.

---

coordenações terão suas atribuições conforme disposto no Regimento Geral e em resoluções específicas aprovadas pelo CONSU. (ESTATUTO DA UNESC, 2014, p. 10)

<sup>15</sup> As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I – estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II – patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III – sem fins lucrativos [...]; IV – transparência administrativa [...]; V – destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere. (Art. 1º LEI nº 12.881, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2013)

## 1.2 TRANÇA II: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA UNESC E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Trago para a discussão o Programa de Formação Continuada da Unesc, *locus* da pesquisa, para compreender o processo de formação dos professores acerca das Metodologias Ativas e construir a problemática da pesquisa.

De pronto, explico o conceito de Metodologia Ativa que auxilia o desvendamento do estudo, de acordo com Zabalza e Cerdeiriña (2010, p. 181), pois certas metodologias:

Reúnan mejores condiciones que otras para poder alcanzar competencias y no quedarse en, simplemente, alguno de sus componentes (adquirir sólo conocimientos, o sólo habilidades prácticas, o quedarse, simplemente, en posturas de tipo emocional). Las metodologías que seleccionemos han de permitirnos que nuestros estudiantes asimilen conocimientos no de forma mecánica o memorística sino que sean capaces de manejarse con ellos para aplicarlos a algún tipo de tarea relevante (resolver un problema, analizar un caso, elaborar un producto, realizar un informe, organizar un esquema, etc.) También han de propiciar momentos de reflexión y autoanálisis de forma tal que desarrollen la capacidad metacognitiva de revisar su propio proceso de aprendizaje e identificar en él fortalezas y debilidades. Eso es lo que ayudará a adueñarse cada vez más de su proceso de aprendizaje y convertirlo en un proceso permanente de mejora.

Para os autores, a Metodologia Ativa possui melhores condições para alcançar competências e não somente atingir alguns de seus componentes como apropriação de conhecimentos, ou só habilidades práticas ou simplesmente posturas do tipo emocional. Certas metodologias permitem que estudantes assimilem o conhecimento não de forma mecânica ou memorística, mas sim, que sejam capazes de manejar os conhecimentos e aplicar em algum tipo de tarefa relevante, como resolver problemas, analisar um caso, elaborar um produto, realizar um informe, organizar um esquema, entre outros. Também possibilitam desenvolver a capacidade metacognitiva de revisar o processo de aprendizagem, identificando fortalezas e fragilidades, por meio da reflexão e autoanálise o que auxilia no processo permanente de melhora.

Tendo em vista que muitos professores universitários são profissionais liberais e não têm a formação pedagógica, faz-se necessária a formação continuada acerca dessa temática com investimento pessoal e coletivo dos docentes. Nesse sentido, a Unesc criou o Programa Institucional de Formação Continuada de



Docentes<sup>16</sup>, que vem se consolidando a cada ano, apresentado de acordo com Ferreira (2013). A universidade tem esse programa desde 1999, após a análise dos resultados apontados nos relatórios da avaliação institucional de 1998, que sinalizaram uma fragilidade na prática pedagógica dos docentes, especialmente na metodologia de ensino e de avaliação.

O objetivo do Programa era possibilitar aos docentes da Unesc espaços de reflexão sobre suas concepções teóricas e práticas, contribuindo na concretização dos objetivos institucionais. As atividades realizadas eram basicamente palestras advindas das necessidades dos docentes e dos resultados da avaliação institucional.

A partir de 2001, foram realizados vários minicursos com as seguintes temáticas: planejamento de ensino; metodologia científica e da pesquisa; técnicas de redação; relação professor x aluno; refletindo sobre extensão universitária; concepções de aprendizagem: multi, inter e transdisciplinaridade; pedagogia de Paulo Freire; metodologia do ensino jurídico; elaboração de artigos científicos; portal de periódicos da CAPES<sup>17</sup>; metodologia da pesquisa qualitativa; metodologia da pesquisa quantitativa; metodologia do Ensino Superior; estratégias de avaliação do processo ensino/aprendizagem; diário e plano de ensino *online*; produção textual; gestão universitária; habilidades e competências em uma abordagem crítica; profissionalização dos docentes; vivência e harmonização de grupo; construindo a docência no Ensino Superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos, entre outros.

O Programa de Formação Continuada configura-se um espaço sistemático aberto à reflexão dos professores e coordenadores de cursos sobre suas práticas e tem como objetivo aperfeiçoar as habilidades técnico-administrativo-pedagógicas para alcançar a melhoria do processo ensino/aprendizagem com base nos princípios filosóficos da Universidade.

---

<sup>16</sup> Para Gatti e Barreto (2009, p. 203), o conceito subjacente da formação continuada, na concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

<sup>17</sup> Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Gatti (2003) tem desenvolvido pesquisas acerca da formação continuada de professores e percebido as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano da docência. A autora destaca que:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (p. 192).

Estas ideias merecem mais reflexões na academia no sentido de ressignificar os programas de formação continuada para que o objetivo de proporcionar a mudança na prática pedagógica do professor seja atingido.

As pesquisas referentes à pedagogia universitária mobilizaram a equipe da Pró-reitoria de Ensino de Graduação a criar um núcleo para pensar estas questões inerentes ao programa de formação continuada de docentes. Vários estudos foram feitos, além de visita à Universidade de Caxias do Sul (UCS), objetivando a criação do Núcleo de Pedagogia Universitária da Instituição (NEP), a fim de subsidiar a discussão sobre a criação e implantação desse Núcleo na Instituição, iniciada em 2009. A aprovação do NEP ocorreu em 2010, por meio da Resolução 02/2010/Câmara de Ensino de Graduação, de 20 de maio de 2010 (ANEXO A).

O NEP tem o objetivo de desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão para fortalecimento de suas funções como mediadores da aprendizagem e investigadores de suas práticas pedagógicas.

O NEP é composto pela assessoria da Pró-Reitoria de Graduação; quatro coordenadores de ensino; um coordenador de pesquisa e pós-graduação e um coordenador de extensão das Unidades Acadêmicas; coordenador do Setor de

Avaliação Institucional; coordenador do Setor de Educação a Distância; coordenador do Setor de Estágio e Empregabilidade; coordenador de Políticas de Atenção ao Estudante e gerente do Departamento de Desenvolvimento Humano (DDH).

Apesar do Programa de Formação Continuada ter sido criado em 1999, a aprovação da Política de Formação Continuada dos Docentes da Unesc ocorreu somente em 2015, por meio da Resolução 5/2015/CONSU, de 17 de junho de 2015 (ANEXO B). A partir de então, foi acrescentado um novo integrante do PPGE<sup>18</sup> no NEP, indicado pela Unidade Acadêmica respectiva.

Com esta reconfiguração, o NEP está realizando a reavaliação da Resolução de sua criação, no sentido de rediscutir seus objetivos e ações, buscando ampliar o processo de discussão e encaminhamento acerca da formação e assessoria pedagógica dos docentes e coordenadores de curso.

Após a implantação do NEP, a instituição oferece as seguintes formações: Programa de Formação Continuada Geral, Programa de Formação Continuada Específica, Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-contratados e Programa de Formação Continuada dos Coordenadores de Curso. O Programa de Formação Específica é organizado pelas Unidades Acadêmicas e os demais são institucionais, organizados pelo NEP/PROGRAD.

As atividades realizadas são as seguintes: conferências sobre temas relevantes, encontros para socialização de inovações pedagógicas, grupos de estudo para reflexão das práticas pedagógicas, minicursos, oficinas sobre uso de tecnologias no processo ensino/aprendizagem, disciplinas nos cursos de especialização, mestrado e doutorado e orientações individuais aos docentes para solucionar questões pontuais referentes à pedagogia universitária<sup>19</sup>.

Este programa de formação se consolida a cada ano na Instituição quer pela participação de professores nas atividades referidas quanto na condição de ministrantes.

Na condição de pró-reitora, em 2014, considerando os resultados da avaliação institucional, das necessidades dos docentes e dos debates internos e externos sobre as metodologias no Ensino Superior, tomei a iniciativa e levei a

---

<sup>18</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc.

<sup>19</sup> Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Conceito descrito na *Enciclopédia de pedagogia universitária* (CUNHA in MOROSINI, 2006, p. 351).

sugestão à reitoria de que os docentes pudessem participar da capacitação acerca das Metodologias Ativas – MAs.

### **1.2.1 Minitrança I: Desenvolvimento profissional docente: Metodologias Ativas**

A construção da problemática da pesquisa inicia com o desenvolvimento profissional dos docentes acerca da temática Metodologias Ativas – MAs, um dos projetos institucionais integrante do Programa de Formação Continuada de Docentes de uma Universidade Comunitária Catarinense (ANEXO C).

Muitos autores chamam a formação continuada de desenvolvimento profissional docente, mas trago o conceito de Marcelo (1999) e Zabalza (2004) (*in* MOROSINI, 2006, p. 375), que afirmam ser um processo contínuo, sistemático, organizado e autoreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência.

Quanto à formação continuada referenciada por Cunha (*in* MOROSINI, 2006, p. 354), as formações seriam:

Iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

O desenvolvimento do projeto de formação continuada de docentes justifica-se pelos resultados expressos nos relatórios da avaliação institucional, dos últimos seis anos, nos quais os estudantes escreveram que: “[...] *professores não têm didática; precisam melhorar a metodologia; professores sabem mas não sabem ensinar; professor fala muito; professor deveria parar de ler slides; aula improvisada; aulas muito maçantes; aulas muito cansativas; deveríamos ter mais aula prática; o professor não consegue passar o conteúdo de forma que os alunos consigam entender*”, entre outros. Cabe destacar que também são inúmeros os elogios aos docentes.

Os resultados das perguntas objetivas referentes à avaliação dos docentes, por meio da avaliação institucional, de 2011 a 2015, na percepção dos alunos avaliando os professores, apontam que, quanto ao domínio dos conteúdos, a média

foi a mais alta, 8,59; e quanto aos procedimentos didáticos (metodologias, técnicas, recursos para contribuir com a aprendizagem), foi a média mais baixa, 8,05. Na autoavaliação dos docentes, os resultados equivalem ao dos estudantes, apesar de as médias serem mais altas, ou seja, os professores autoavaliam-se melhor que os acadêmicos.

Os procedimentos didáticos apresentam as menores médias, o que me provocou buscar a percepção de estudantes e professores quando da utilização das Metodologias Ativas em suas aulas.

Quadro 1 – Médias: Aluno avaliando professor e professor se autoavaliando

Pergunta do instrumento de avaliação institucional do docente	Média das últimas avaliações (2011 a 2015) na percepção dos estudantes	Média das últimas avaliações (2011 a 2015) na autoavaliação dos professores
Domínio dos conteúdos	<b>8,59</b>	9,14
Relacionamento professor e aluno (reciprocidade, respeito, profissionalismo etc.)	8,57	9,16
Aproveitamento do tempo em sala de aula. (organização e planejamento)	8,24	8,67
Linguagem clara e objetiva na apresentação do conteúdo	8,20	8,83
Alcance dos objetivos propostos na disciplina, conforme plano de ensino	8,18	8,57
Relação teoria e prática	8,18	8,86
Apresentação e discussão dos resultados das avaliações escritas, trabalhos, entre outros	8,15	8,67
Procedimentos didáticos (metodologias, técnicas, recursos para contribuir com a aprendizagem)	<b>8,05</b>	<b>8,59</b>

Fonte: Da Autora (2016), baseado nos dados do SEAI<sup>20</sup>.

O Programa de Formação Continuada de Docentes é rediscutido a cada semestre pela reitoria, diretores e coordenadores de curso, no sentido de atender às necessidades de formação dos docentes, o que contribuiu com a decisão de participarmos de um consórcio com várias IES, objetivando proporcionar reflexões referentes às metodologias que envolvessem mais os estudantes, com o objetivo de serem os protagonistas de suas aprendizagens.

A decisão foi tomada após a análise do material de divulgação trazido por uma professora da Instituição, em 2014, contendo informações do curso e possibilidade de adesão ao consórcio sob a coordenação da UNISAL<sup>21</sup>. Foi, então, assinado, em 27 de março de 2014, o termo de cooperação universitária entre o

<sup>20</sup> Setor da Avaliação Institucional da Unesc.

<sup>21</sup> Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Unidade de ensino de Lorena.

Liceu Coração de Jesus/Unisal e 14 instituições de Ensino Superior<sup>22</sup> para o desenvolvimento do projeto de capacitação docente via LASPAU<sup>23</sup>. O Programa de Formação STHEM<sup>24</sup> Brasil, para três anos, 2014, 2015 e 2016, de acordo com o termo de cooperação, nos termos da LASPAU e da IDIA<sup>25</sup>, busca:

- a) Capacitação de professores de nível superior em STHEM *fields* para a promoção de mudanças no ensino, a fim de implementar o ensino centrado no aluno;
- b) Multiplicação de professores capacitados em STHEM *fields*, em um primeiro momento, nas próprias instituições e, posteriormente, junto ao Ensino Médio;
- c) Promoção de mudanças que impactem em: projeto de curso, avaliação do aprendizado do estudante, métodos de ensino/aprendizagem;
- d) Compartilhamento do conhecimento agregado por meio de recursos impressos, digitais e eventos;
- e) Efetivação de parcerias com os setores produtivos e governamentais.

A Unesc, em 2014, foi a 17ª Instituição a firmar o termo de cooperação, única catarinense, sendo que em 2015 foram mais de 30 IES participantes do consórcio.

O consórcio tem o objetivo de formar 100 professores a cada ano, sendo que cada professor será multiplicador do conhecimento adquirido para, no mínimo, outros cinco professores da Instituição em que trabalha, em um processo de acompanhamento e apresentação de resultados.

A cada etapa da formação, a Pró-Reitoria solicitava às Unidades Acadêmicas – UNAs – a indicação dos professores para participarem das atividades. Dentre alguns ministrantes da formação da LASPAU, estiveram presentes: Anastassis Kozanitis (consultor educacional, da *École Polytechnique de Montréal*); Bennedett B. Goldberg (professor de Física, diretor da *STEM – Education Initiatives*, trabalha no gabinete do reitor da Universidade de Boston); Michael Sweet (diretor sênior associado do *Center for Advancing Teaching & Learning Through Research*, Departamento de Psicologia da Northeastern University); Willian (“Bill”) Ellet

---

<sup>22</sup> UNISAL, ESPM, UNESP Guaratinguetá, UNIFEI de Itajubá (MG), UNISUAM, FATEC Guaratinguetá, FATEC Cruzeiro, FATEA, FARO, Toledo, UNISALESIANOS, UERJ, UNIPAC (MG) e Faculdade Dom Bosco de Resende.

<sup>23</sup> Programa Acadêmico e Profissional para as Américas.

<sup>24</sup> Derivado do inglês: Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática.

<sup>25</sup> Derivado do inglês: Iniciativa para o Desenvolvimento da Inovação Acadêmica.

(professor adjunto da *Brandeis University International Business School*); Anas Chalah (diretor executivo da *Active Learning, diretor do Lab Safety Program Lecturer on Engineering Sciences School of Engineering and Applied Sciences, Harvard University*); Eric Mazur (professor de Harvard e criador do *Peer Instruction*) e Peter Dourmashkin (*Senior Lecturer of Physics, Massachusetts Institute of Technology – MIT/EUA*).

Para elucidar este projeto, cito algumas premissas da Carta de Lorena<sup>26</sup> (ANEXO D), escrita em 2014:

- Mudando o ensino, transformando a aprendizagem;
- Compreender a necessidade da mudança;
- As modificações nas IES na era da informação estão cada vez mais visíveis, e isto reflete diretamente no ensino;
- O professor universitário precisa acompanhar essas mudanças, para que não fique desatualizado, à margem do processo;
- O acesso à tecnologia da informação transforma o modo de ensinar e aprender;
- O aluno hoje é um ser ativo, que está em contato com diversos saberes;
- Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve: ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas, realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação, e desenvolver projetos.
- Ensino + Aprendizagem = Ensinagem.

Importante destacar que 12 professores da Instituição participaram até o momento dessa formação continuada, via consórcio e dos eventos realizados (ANEXO E).

Este movimento institucional teve vários desdobramentos, entre eles, a criação do Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem (NAP), em 2014; a participação dos integrantes como ministrantes do Programa de Formação Continuada de Docentes da Instituição e de outras IES; a adequação de uma sala de aula para a criação do Laboratório de Metodologias Inovadoras (LMI), bem como

---

<sup>26</sup> Foi escrita em 2014, com o objetivo de evidenciar os pressupostos do consórcio de formação acerca de Metodologias Ativas, bem como apresenta as principais temáticas e professores ministrantes.

a de um laboratório para os cursos de Tecnologia em Gestão com o mesmo formato. Estava previsto no orçamento institucional a criação de mais quatro laboratórios, o que não se concretizou devido aos ajustes financeiros e prioridades institucionais. Vale ressaltar que os professores que participaram da formação estão realizando encontros por Unidade Acadêmica – UNA para socializar conhecimentos e vivências referentes às metodologias de ensino, inclusive as estratégias inovadoras, além de ampliar a rede de professores multiplicadores.

Para ratificar a participação no consórcio acerca das Metodologias Ativas e reavaliar as atividades do Programa de Formação Continuada dos Docentes, foi realizada na Instituição, no mês de outubro e início de novembro de 2015, uma pesquisa com os professores para identificar suas necessidades de formação. Dos quase 700 docentes no segundo semestre de 2015, 206 (29,42%) responderam à pesquisa *online*, realizada pelo SEAI, contendo três perguntas:

- a) Quais temáticas de minicurso, debate, oficina e palestra você gostaria de participar e que atenda às suas necessidades de formação?
- b) Indique nomes de professores para serem ministrantes de alguma atividade e;
- c) Apresente considerações acerca das atividades do Programa de Formação da Instituição.

Os resultados apontaram que a necessidade de formação da maioria dos professores estava no aprendizado referente às metodologias e Metodologias Ativas/Inovadoras, representado a seguir, no formato nuvem, em quatro quadros, apontando respectivamente as necessidades dos professores quanto às temáticas para minicursos, debates, oficinas e palestras.





A pesquisa evidenciou a importância do Programa de Formação Continuada e ratificou a iniciativa institucional da necessidade de discussão e formação acerca das Metodologias Ativas e da participação no consórcio para a formação da rede de professores que estudaram, discutiram e socializaram o aprendizado com os pares. Como ação desdobrada da formação dos professores acerca das Metodologias Ativas, a partir de 2014, o Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem da Unesc (NAP), consolidou-se como um espaço de estudo, planejamento e formação em metodologias inovadoras de aprendizagem.

O NAP está regulamentado por meio da Portaria 29/2015/PROGRAD, que nomeia a composição do Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem. Os integrantes são os professores que participaram da formação via consórcio e demais professores que se interessarem em participar. O objetivo geral do NAP é qualificar o processo de ensino-aprendizagem na Unesc por meio do estudo, pesquisa, implementação e socialização gradual de metodologias inovadoras de aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos, estão pesquisar metodologias inovadoras de aprendizagem; incentivar a utilização das metodologias inovadoras de aprendizagem; socializar a produção do conhecimento elaborada no âmbito do núcleo nos contextos interno e externo; contribuir na formação didático-pedagógica dos docentes; publicar os resultados de trabalhos de pesquisa envolvendo diferentes metodologias de aprendizagem e participar de eventos na área. O NAP realizou 12 encontros em 2014, e até setembro de 2015 foram realizados 22 encontros, cujas pautas e frequências estão detalhadas em anexo (ANEXO F).

Os membros do NAP estudaram e sistematizaram as estratégias do *Peer Instruction*, a do “quebra-cabeça” e a revisão textual, ou seja, estudaram e escreveram as possibilidades de desenvolvimento destas estratégias. Organizaram e ministraram atividades durante a formação continuada de docentes, no que se refere às Metodologias Ativas de Aprendizagem, conforme detalhamento (ANEXO G).

O NAP<sup>27</sup> foi inserido no *site* da Instituição e os integrantes tinham como objetivo escrever e publicar artigos sobre a caminhada de quase dois anos deste

---

<sup>27</sup> Em 2016, foi alterada essa nomenclatura bem como os componentes, passando a chamar GEM, Grupo de Estudos de Metodologia.

núcleo e as vivências dos docentes com a utilização da MA. Em 2016, os docentes participaram da última formação em Lorena, São Paulo.

### 1.3 TRANÇA III: PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Anísio Teixeira<sup>28</sup> escreveu na década de 1950 (1977, p. 18) que:

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos “escolásticos” ou homens de cultura intelectual ou estética, capazes de disreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda, pois que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim teria de fazer-se ativa, prática, de experiência e de trabalho.

O autor já percebia que a metodologia somente de exposição e memorização não seria adequada para a formação do cidadão, que precisava ser ativa e prática, com a participação e envolvimento dos estudantes no processo de ensinar e aprender. Disso, a pergunta que emerge é: como está esse processo de ensinar e aprender, nas universidades, pensado por Anísio Teixeira há seis décadas? Nesse sentido, a partir de minha trajetória acadêmica e profissional, do projeto institucional referente à formação dos professores para a utilização de Metodologias Ativas, iniciado em 2014, da provocação de Anísio Teixeira e outros tantos autores participantes desse diálogo, apresento a seguinte tese: a utilização de Metodologias Ativas está contribuindo com a formação qualificada de estudantes e possibilitou avanços e desafios.

A problemática dessa investigação está centrada na complexidade, avanços e nos desafios da utilização das Metodologias Ativas por docentes de uma universidade comunitária catarinense e sua contribuição na formação de estudantes.

Nesse contexto, emergiu o problema da pesquisa: quais os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MAs) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense?

O “fio de navalha” (SOUZA SANTOS, 2008, p. 19) está no fazer e refazer da pergunta, e entre razão e emoção, teoria e prática, disciplinar ou

---

<sup>28</sup> Anísio Teixeira está entre os educadores brasileiros estudados pelos integrantes do Grupo de Pesquisa CNPq/PUCRS, intitulado: “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”, coordenado pela professora Cleoni Maria Barbosa Fernandes.

inter/transdisciplinar, espaço e tempo, inclusão e exclusão, utilização ou não das tecnologias da informação e comunicação, presencial e a distância, conhecimento e informação, conhecimento local e global, conhecimento individual e científico, relação professor-aluno, reflexividade/criatividade.

#### 1.4 TRANÇA IV: OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral da investigação foi analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense.

Os objetivos específicos foram:

- a) Verificar se em documentos consubstanciadores de políticas institucionais (PPI, PPC, plano de ensino e aprendizagem) há sinalização para a utilização de MA;
- b) Analisar o processo e o produto da utilização da utilização da MA nos cursos de graduação de uma Universidade Comunitária Catarinense;
- c) Analisar as contribuições da MA na formação do graduando.

#### 1.5 TRANÇA V: ESTRUTURA DA TESE

A tese está estruturada da seguinte forma:

**TRANÇADO INICIAL 1:** apresenta as considerações iniciais, contendo as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas, fundamentos acerca do objeto de estudo, que são as Metodologias Ativas no Ensino Superior, além do problema e dos objetivos da investigação.

**TRANÇADO 2:** apresenta a síntese de pesquisas brasileiras referentes às Metodologias Ativas no Ensino Superior;

**TRANÇADO 3:** apresenta o enquadramento teórico da investigação, com os principais elementos referentes ao Ensino Superior: legislação nacional e Institucional, planejamento, professor e estudante.

**TRANÇADO 4:** anuncia o enquadramento empírico acerca da metodologia, procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados.

**TRANÇADO 5:** apresenta a análise e discussão dos dados coletados,

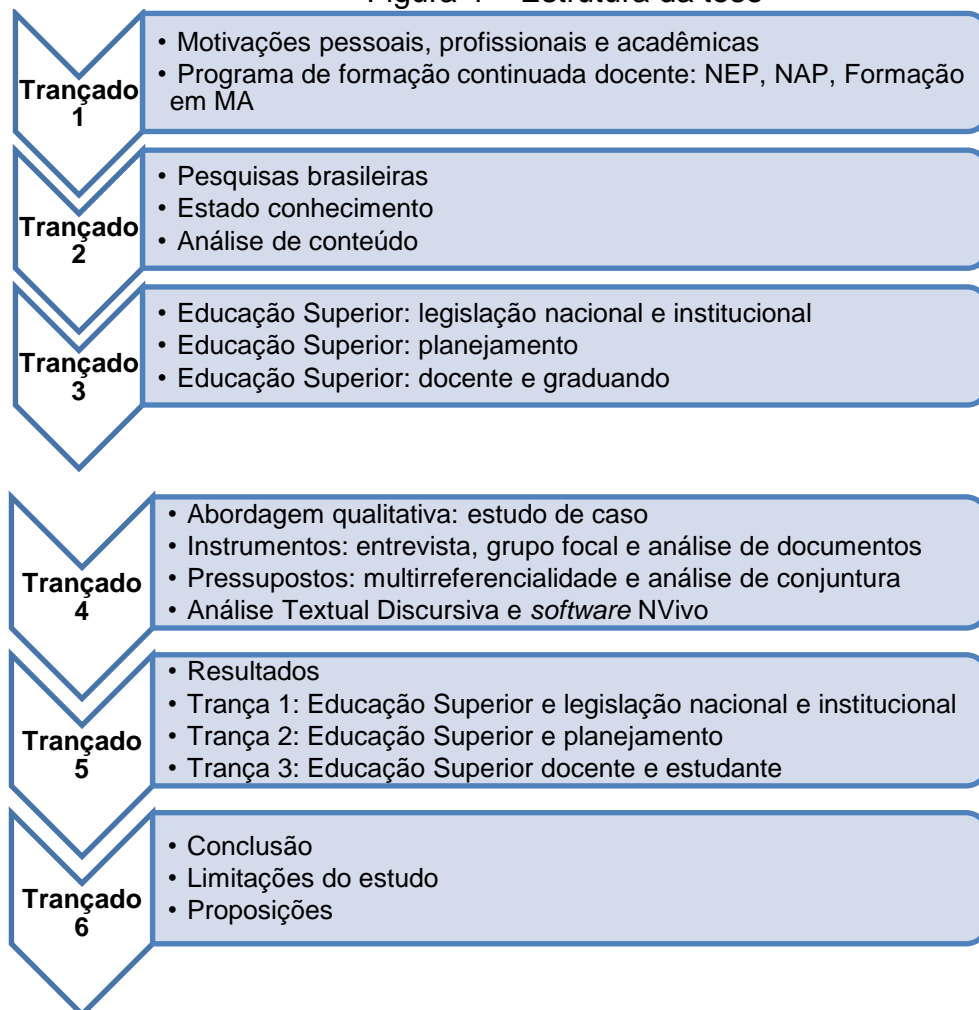
entrelaçando a teoria, empiria, inferência e resultados de pesquisas.

**TRANÇADO FINAL 6:** estão as considerações finais, com as conclusões da investigação, avanços e desafios na utilização da MA, limitações do estudo e proposições e sugestões de novas pesquisas.

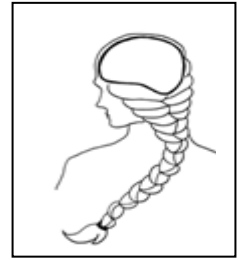
E, por último, apresento as referências, anexos e apêndices.

A representação da estrutura da tese trançada é a seguinte:

Figura 4 – Estrutura da tese



Fonte: Da Autora (2017).



## 2 TRANÇADO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao compreender que a pesquisa é uma construção também histórica, busquei os trabalhos publicados para refletir sobre os resultados e elaborar o escopo deste estudo referente à relação da utilização da Metodologia Ativa na formação do estudante universitário.

Apresento, então, o “estado de conhecimento” que, de acordo com Morosini (2006, p. 59-60), é:

A seleção, organização, descrição e, muitas vezes, análise da produção científica da área de conhecimento – Educação Superior. [...] São considerados estados de conhecimento ou fontes de estado de conhecimento: enciclopédias, glossários, livros, coletâneas, periódicos, teses e dissertações, impressos e/ou em *sites* web. É considerada uma metateoria e exige de seus autores um conhecimento teórico prévio da área em questão. A tendência a escrever estados de conhecimento, terminologia utilizada para as áreas humanas e sociais, ao invés de estados da arte, das áreas das engenharias e biológicas, vem marcando este século, no Brasil.

Para analisar e compreender os resultados, utilizei os princípios da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2006, p. 37), é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise do conteúdo é um método empírico, mas nada pronto e acabado. Apesar das regras básicas a serem seguidas, cada analista ou arqueólogo, como diz a autora, baseado nos objetivos da pesquisa, organiza e reinventa as dimensões ou unidades de análise.

Inicialmente, realizei a leitura flutuante, aberta e reflexiva dos resumos dos trabalhos no sentido de identificar semelhanças e diferenças, pensando algumas

hipóteses a partir dos índices presentes. A partir dessa pré-análise, foi possível pensar algumas unidades de análise.

Posteriormente, fiz a segunda leitura com mais profundidade de análise, possibilitando a exploração do material. Portanto, os dados brutos foram agregados em unidades, temáticas gerais que apareceram nos textos.

Seguindo os preceitos da autora entre a descrição – ou seja, a enumeração resumida das características contidas no material –, e a interpretação, considerada a significação concedida a estas características, existe um procedimento intermediário, que é a inferência, possibilitando a passagem de uma para a outra.

A inferência é considerada uma característica fundante da análise do conteúdo, e trata das deduções lógicas, ou seja, das conexões que podemos realizar com o material estudado, o que individualiza e personifica o processo de análise.

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos encontrados

Descritores	Registros BDTD	Registros Capes	Campo Pesquisado	Filtro utilizado
"prática pedagógica"	3348	783	Todos os campos	Aspas
<b>prática pedagógica</b>	<b>5542</b>	<b>1183</b>	<b>Todos os campos</b>	-
pratica pedagógica	5.577	2	Assunto	Sem acentuação
prática pedagógica	501	1183	Assunto	-
"prática pedagógica"	478	783	Assunto	Aspas
prática pedagógica ensino superior	29	205	Assunto	-
<b>pratica pedagogica ensino superior</b>	<b>703</b>	<b>1</b>	<b>Todos os campos</b>	<b>Sem acentuação</b>
"prática pedagógica no ensino superior"	5	-	Todos os campos	Aspas
prática pedagógica no ensino superior	9	178	Título	-
<b>metodologia ativa no ensino superior</b>	<b>53</b>	<b>8</b>	<b>Todos os campos</b>	-
<b>metodologia inovadora no ensino superior</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>Todos os campos</b>	-
<b>relação da metodologia com a autonomia do estudante</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>Todos os campos</b>	-
<b>metodologia "autonomia do estudante"</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>Todos os campos</b>	-
<b>autonomia do estudante</b>	<b>4</b>	-	<b>Título</b>	-

Fonte: Da Autora (2016).

O quadro acima indica um número significativo de trabalhos, os quais se repetem na medida em que se altera o descritor. A linha destacada em negrito

representa o maior número de trabalhos escolhidos para análise e elaboração do estado do conhecimento, representados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Número de trabalhos selecionados

Descritor	Quantidade
Prática Pedagógica	6.725
Prática Pedagógica Ensino Superior	704
<b>Metodologia Ativa no Ensino Superior</b>	61
<b>Metodologia Inovadora no Ensino Superior</b>	40
Metodologia e Autonomia do Estudante	46

Fonte: Da Autora (2016).

Os três quadros a seguir apresentam a síntese das categorias e subcategorias referentes aos trabalhos analisados do banco de teses da BDTD, no período de 2002 a 2015, e da Capes no período de 2011 a 2012, tendo em vista que eram os dados disponíveis devido à atualização do *site*: Metodologias Ativas, Metodologias Inovadoras e as metodologias e a relação com a autonomia do estudante universitário.

Quadro 4 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes às Metodologias Ativas no Ensino Superior

Três categorias: 24 trabalhos analisados	N. Trabalhos	Quatro sub Categorias	N. Trabalhos
1) Metodologias Ativas e as diferentes estratégias para aprendizagem	20	1) Metodologias Ativas e diferentes metodologias e estratégias de ensino	14
		2) Metodologias Ativas e aprendizagem significativa	03
		3) Metodologias Ativas e práticas interdisciplinares	02
		4) Metodologias Ativas e a relação teoria/prática	01
2) Metodologias Ativas e formação continuada dos docentes	03	—	—
3) Metodologias Ativas e autonomia do estudante universitário	01	—	—

Fonte: Da Autora (2017).



Quadro 5 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes às Metodologias Inovadoras no Ensino Superior

<b>Quatro categorias: 22 trabalhos analisados</b>	<b>N. Trabalhos</b>	<b>Duas sub Categorias</b>	<b>N. Trabalhos</b>
1) Prática pedagógica inovadora e estratégias significativas de aprendizagem	10	1) Prática pedagógica inovadora e as metodologias problematizadoras 2) Prática pedagógica inovadora e a relação teoria/prática	08 02
2) Prática pedagógica inovadora e o papel ativo do estudante	04	—	—
3) Prática pedagógica inovadora e formação continuada de docentes	04	—	—
4) Prática pedagógica inovadora e o currículo inovador	04	—	—

Fonte: Da Autora (2017).

Quadro 6 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes às metodologias e a relação com a autonomia do estudante universitário

<b>Três categorias: 09 trabalhos analisados</b>	<b>N. Trabalhos</b>	<b>Duas sub Categorias</b>	<b>N. Trabalhos</b>
1) Metodologia/autonomia: relações e recursos	07	1) Relações pessoais 2) Recursos didático-pedagógicos	04 03
2) Metodologia/autonomia e inovação no processo ensino/aprendizagem	01	—	—
3) Metodologia e autonomia na academia	01	—	—

Fonte: Da Autora (2017).

O quadro a seguir representa a síntese do estado do conhecimento referente aos trabalhos analisados, publicados na ANPED, no período de 2010 a 2013.

Quadro 7 – Categorias oriundas da análise das pesquisas referentes aos trabalhos publicados na ANPED

<b>Duas categorias: 10 trabalhos analisados</b>	<b>N. Trabalhos</b>	<b>Duas sub Categorias</b>	<b>N. Trabalhos</b>
1) Metodologias e a formação continuada de docentes	08	—	—
2) Metodologias e as TICs	02	—	—

Fonte: Da Autora (2017).

A realização da pesquisa sobre o estado do conhecimento, por meio da categorização dos trabalhos da BDTD, CAPES e ANPED, possibilitou a realização de um macroagrupamento de elementos fundantes categorizados, relacionados à utilização de Metodologias Ativas na formação profissional nos cursos de graduação:

**1) Educação Superior: Legislação Nacional e Institucional** (leis, projeto pedagógico, currículo inovador/interdisciplinar, concepção filosófica e pedagógica, plano de aprendizagem, plano de aula, metodologia e avaliação), **2) Educação Superior: Planejamento** (planejamento, plano de ensino, projetos de aprendizagem, objetivo-avaliação/autoavaliação, conteúdo-metodologia) **3) Educação Superior: docente e graduando** (docente: desenvolvimento de competências pedagógicas, aula universitária, tecnologias, Metodologias Ativas/Problematizadoras/Inovadoras, ambientes de aula, relação teoria/prática, tempo/espaço, relação professor/estudante, ensino/pesquisa. Graduando: competências/habilidades, autonomia, relacionamento com colegas e professor, participação ativa, comprometimento com a aprendizagem, colaboração, diálogo, aprendizagem ativa, entre outros).

Esse entrelaçamento resulta em uma triangulação: Legislação, Planejamento e Docente/estudante, os quais precisam estar em sintonia e em constante avaliação de forma coletiva para possibilitar a vivência diária e o aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso de graduação e a qualificação da formação profissional e humana dos estudantes.

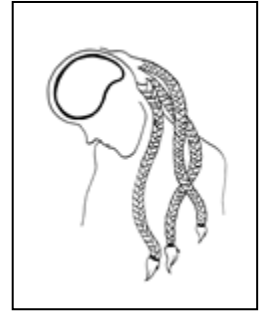
A realização do estado do conhecimento foi de extrema importância para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e da tese, pois proporcionou as seguintes reflexões e postulados:

- a) O professor utiliza as Metodologias Ativas – MAs – porque o Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico do Curso sinalizam para esta concepção de ensino/aprendizagem.
- b) O professor utiliza as MAs porque participa de formação continuada, está instrumentalizado sobre as mesmas.
- c) O professor utiliza MA porque é favorecido pela empatia e pelo bom relacionamento com os estudantes.
- d) O professor utiliza MA porque reflete na aprendizagem do estudante.
- e) O professor utiliza MA porque faz a relação teoria/prática.
- f) O professor utiliza MA porque domina as Tecnologias de Informação e Comunicação.

O resultado da elaboração do estado do conhecimento possibilitou, também, dar o próximo passo com mais segurança, ou seja, alinhar o trançado teórico

revisitando e aprofundando alguns conceitos, no sentido de que o holofote da teoria possa iluminar a empiria e auxiliar na compreensão dos dados da pesquisa, possibilitando, talvez, emergir novas teorias.

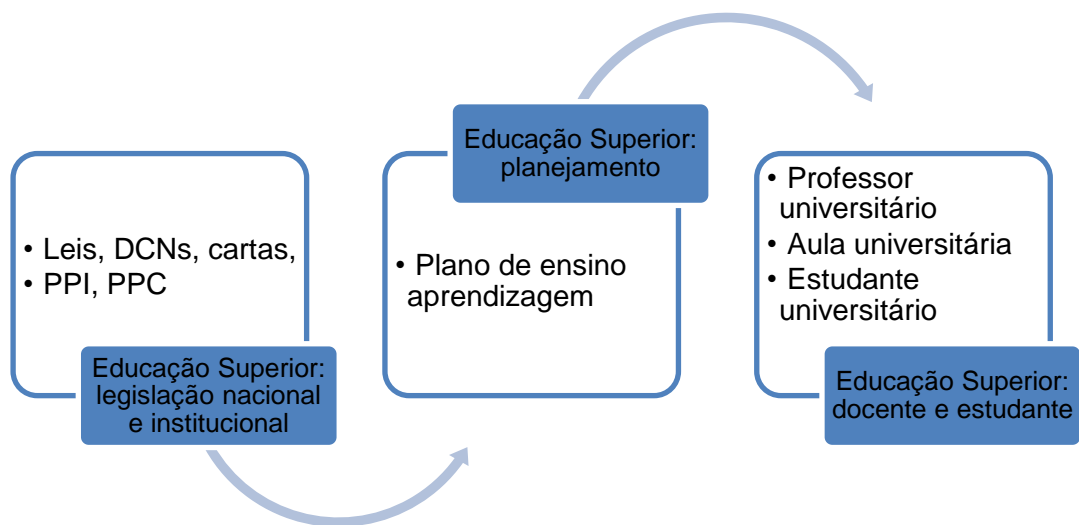
Os achados dos autores integrantes do estado do conhecimento estão entrelaçados na análise dos dados empíricos, formando o trançado do capítulo 5. Não estão referenciados, pois estão disponíveis nos bancos de dados da CAPES e BDTD e nas publicações da ANPED.



### 3 TRANÇADO TEÓRICO: EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEGISLAÇÃO, PLANEJAMENTO, DOCENTE E ESTUDANTE

O resultado da elaboração do estado do conhecimento orientou as reflexões do trançado teórico deste estudo, originando uma trança a partir dos dados analisados: 1) Educação Superior: legislação nacional e Institucional, 2) Educação Superior: planejamento e 3) Educação Superior: docente e estudante no sentido de compreender as fronteiras do objeto de estudo (Figura 5).

Figura 5 – Trançado Teórico



Fonte: Da Autora (2016).

Compartilho a ideia de Demo (2011), de que a realidade pesquisada seja colocada na teoria para que esta se ressignifique, se reveja, se altere, quem sabe se supere. Isso porque, para o autor, o critério mais pertinente da cientificidade é a discutibilidade, no sentido de que “somente o que é discutível na teoria e na prática, pode ser aceito como científico” (p. 29).

Esse diálogo entrelaçado da teoria e prática perpassará o estudo, por meio da problematização, análise e síntese, no sentido de desvendar e compreender o objeto de estudo.

Nesse sentido, inicio a reflexão da legislação nacional e institucional acerca do Ensino Superior.

“O conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência”. (Severino)

### 3.1 TRANÇA I: EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEGISLAÇÃO NACIONAL E INSTITUCIONAL

O Ensino Superior brasileiro é regulado por uma vasta legislação que orienta o funcionamento das Instituições de Ensino Superior – IES. Nesse sentido, retomo alguns apontamentos referentes à Constituição Federal de 1988, às finalidades do Ensino Superior presentes na LDB, Lei N. 9394/1996, às metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), Lei N. 13.005/2014 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação, além de algumas premissas relacionadas à função social da universidade do século XXI.

O Art. 214 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) diz o seguinte:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A formação em diversos níveis, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção humanística, científica e tecnológica remetem a pensar na formação profissional no Ensino Superior, do estudante universitário e quais estratégias e metas serão delineadas pela instituição e pelos cursos de graduação para alcançar estas prerrogativas constitucionais e presentes também no Art. 2º do Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 10.005/2014.

As metas 8, 12 e 13 do PNE (BRASIL, 2014) tratam da Educação Superior:

**Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. **Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

São muitas as estratégias elencadas, entre 8 e 20, para dar conta de cada meta estabelecida, as quais deverão ser cumpridas até 2024. Os gestores das IES, em conjunto com os professores universitários, funcionários e estudantes precisam pensar em que e como fazer para alcançar a qualidade do Ensino Superior referendado no PNE e em vários documentos oficiais da Nação. Emerge, então, a pergunta: quais os diferenciais do PPI e dos PPCs para atingir a qualidade desejada na formação do estudante universitário?

Para Morosini (2009), qualidade é um conceito ainda não claro, polissêmico e que depende a quem é dirigida e por quem é definida. No entanto, a autora apresenta três tipos ideais da qualidade na educação relacionados à realidade brasileira: a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade.

A qualidade isomórfica pode ser caracterizada por um processo composto por várias fases: planejamento, ação, avaliação e promoção. No início da década de 80 e na década de 90, predominou a fase da avaliação e, nos últimos anos, alguns países da União Europeia (UE), liderados pelo Reino Unido, e também a Austrália, desenvolveram a ideia de que a qualidade do ensino universitário está relacionada à empregabilidade dos egressos.

A qualidade da especificidade refere-se à tendência da diversidade com sentido de preservar os indicadores da especificidade das universidades, divulgando e fortalecendo as atividades e ações que deram certo e não modelos e padrões únicos.

Já a qualidade da equidade, segundo a autora, são dois conceitos (qualidade e equidade) inseparáveis e apresenta nove fatores-chave: extensão da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educacional.

A qualidade na universidade está colocada em várias dimensões, de acordo com Morosini, desde a gestão universitária que envolve planejamento, execução e avaliação referentes às questões administrativas, financeiras e acadêmicas, passando pela especificidade para dar conta do projeto pedagógico e da missão institucional, além de superar os desafios regionais, nacionais e internacionais, até a busca da equidade contemplando as questões acadêmicas, os processos educativos, os professores, o currículo e a inovação. A universidade vive a busca incessante da qualidade para cumprir sua função social.

Quanto às finalidades do Ensino Superior, que estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96:

Artigo 43: A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

As finalidades do Ensino Superior, elencadas na legislação maior da educação brasileira, precisam ser consideradas no PPI e nos PPCs, apontando para uma formação de profissionais críticos, autônomos, com uma visão ampliada do mundo, por meio da compreensão da função do homem e do meio em que vive, do

conhecimento da cultura, da realização de atividades de pesquisa e extensão para que possam contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico, político e sociocultural da sociedade.

Outro destaque dentre as finalidades do Ensino Superior está na importância da conscientização acerca da formação continuada dos profissionais. A formação do estudante autônomo possivelmente favorecerá a busca da formação continuada no exercício da profissão.

Portanto, parece que o ensino na Educação Superior precisa seguir na direção do professor mediador, da socialização do conhecimento científico produzido historicamente, sendo o acadêmico copartícipe do processo, protagonista<sup>29</sup> de sua aprendizagem, para que apreenda estes conhecimentos, aproprie-se criticamente da realidade, consiga resolver problemas novos durante e após sua formação, construindo, assim, sua autonomia.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão ligado ao MEC, de acordo com o Art. 7º da Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 é:

Composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (BRASIL, 2016)

O Parecer do CNE/CES 67/2003 de 11/03/2003 trata do referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação – DCNs (BRASIL, 2016). Os princípios estabelecidos neste Parecer são os seguintes:

---

<sup>29</sup> Protagonismo: entendido como a participação dos sujeitos nos processos de formação, incluindo a compreensão de autoria (CUNHA *in* MOROSINI, 2006, p. 432).



1. Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Destaco o princípio 5: estimular práticas de estudos independentes, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, pois estão diretamente relacionadas a esse estudo. A pergunta que retorna é: será que os PPCs estão levando em consideração este princípio na formação do estudante universitário?

O mesmo Parecer ainda traz as seguintes recomendações para todo e qualquer curso de graduação:

1. Conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;
4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e
5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

Dentre as recomendações, aparece novamente no item 5: contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação. Cabe a pergunta: os PPCs contemplam a inovação no sentido de qualificar a formação além de atender aos requisitos avaliativos que constam no instrumento de avaliação de cursos de graduação?

Os participantes da Conferência Mundial de Ensino Superior 2009, que aconteceu entre os dias 5 e 8 de julho de 2009, na sede da UNESCO, em Paris, com a temática “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, reconheceram a relevância duradoura dos resultados e a Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998. Também levaram em consideração os resultados e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Delhi, Bucareste e Cairo) e, após os debates e resultados dessa conferência mundial, apresentaram um comunicado, do qual destaco a responsabilidade social da Educação Superior:

1. A Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes.
2. Diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação à segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública.
3. Instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem-estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos.
4. A educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia.
5. Existe a necessidade de mais informações, franqueza e transparência tendo em vista as missões diferentes e o desempenho de cada instituição.
6. Autonomia é uma exigência necessária para satisfazer as missões institucionais através da qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social. (UNESCO, 2009, p. 2).

A Educação Superior, como um bem público, tem uma grande responsabilidade social a ser consolidada por meio do ensino, da pesquisa e dos serviços comunitários, no sentido de avançar do conhecimento multifacetado para o conhecimento interdisciplinar e global, desenvolvendo o pensamento crítico e a cidadania ativa e ética, a cultura da paz e dos direitos humanos para superar os desafios mundiais atuais e futuros. A universidade revive a cada dia estas questões embasadas nos preceitos da autonomia, democracia, transparência e qualidade.

O documento final que integra o livro organizado por Speller, Robl e Meneghel (2012), “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020”, apresenta sinteticamente como principais desafios: a) Democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; b) Elevação da qualidade e avaliação e c) Compromisso social e inovação.

A inovação na universidade é uma temática presente nos documentos citados e muito discutida pelos pesquisadores mas, talvez, pouco discutida na academia.

Em se tratando da inovação na graduação, as autoras García e Gros (2013, p. 19-20) citam sete tipos distintos de inovação ligados ao ensino e aprendizagem e às questões micro e macro, de acordo com Hannan e Silver (2005): inovações individuais e de grupo, relacionadas diretamente com a aula e o curso, referem-se às necessidades dos estudantes e aos assuntos profissionais (seminários dirigidos por alunos, simulações em laboratórios, entre outros); iniciativas disciplinares: patrocinadas por associações e conselhos profissionais; inovações na educação por meio das novas tecnologias e desenvolvimento de materiais associados; inovações provocadas pelo currículo: que satisfaçam a estrutura modular ou semestral, que respondam a mudanças de conteúdos dos campos de estudos e desenvolvam a interdisciplinaridade; iniciativas institucionais: iniciativas relacionadas à mudança de normas e processos de desenvolvimento profissional; iniciativas sistêmicas: contemplam a criação de um governo nas novas universidades ou comitês diferenciados e adaptados a cada instituição e derivados sistêmicos: emergem dentro das IES como resultado da normativa e da práxis em todo o sistema.

Fica evidente que são muitos os eixos relacionados à inovação na universidade, os quais precisam ser discutidos pela comunidade acadêmica de forma horizontal desde a gestão superior até os estudantes, os quais precisam estar motivados a participar e contribuir com este debate. Para minimizar os riscos, que

são inerentes aos processos de mudanças, é necessário construir as premissas para inovação e os indicadores para avaliação e acompanhamento dos resultados.

A inovação na universidade parece ser um caminho sem volta e os professores e estudantes têm uma contribuição extremamente importante neste processo, pois são os protagonistas nas aulas, diariamente.

O documento sobre os “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década” também traz algumas expectativas relacionadas ao Ensino Superior:

a) aceleração dos avanços em ciência e tecnologia; b) fortalecimento da aprendizagem das ciências básicas e suas repercussões na ES, mas, sobretudo, nos ensinos fundamental e no médio; c) novas metodologias para novos alunos e para novos problemas; d) qualificação geral do povo pela educação, pela atuação dos poderes e dos agentes sociais empreendedores nas duas pontas do processo: a de base e a avançada. (SPELLER, ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 144).

Entre as expectativas traçadas está implícita a inovação, bem como a necessidade de repensar as metodologias educacionais, tendo em vista que boa parte dos estudantes da Educação Superior – ES – brasileira está alterando seu perfil de faixa etária, origem socioeconômica e suas expectativas.

Dados do censo (2009) do INEP mostram que mais de 40% das matrículas na ES são de estudantes com mais de 25 anos. No setor privado, eles já representam a maioria e, com a expansão das universidades federais, especialmente pela oferta de cursos noturnos, a tendência é que cruzemos a próxima década com a maioria dos estudantes com este perfil. Portanto, um dos desafios das instituições de ensino superior será o de compreender as novas características que apresentam os alunos ingressantes, qual seu perfil e os impactos que isso pode representar para seu plano de desenvolvimento institucional e para cada projeto pedagógico dos cursos. (SPELLER, ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 159).

Este é um importante documento orientador da Educação Superior brasileira e o desafio está no repensar das novas metodologias para novos estudantes resolverem novos problemas no sentido de inovarmos e atingirmos o compromisso social da Instituição frente à sociedade que está em constante transformação.

Para além da legislação e documentos acerca da inovação, dialogarei com alguns autores que pesquisam esta temática relacionada à universidade.

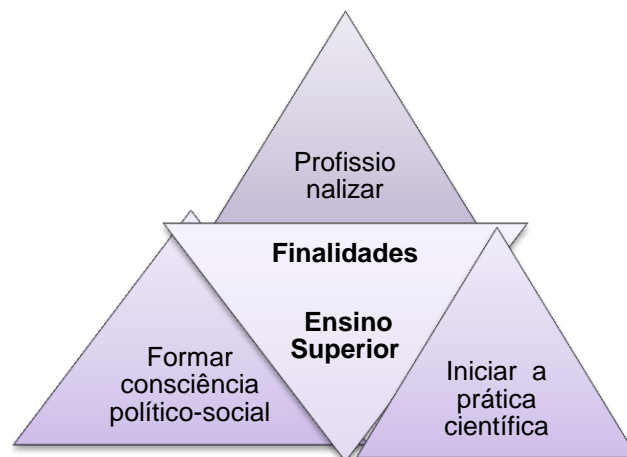
Início com Darcy Ribeiro (1978), que contribui com a reflexão quando aponta os desafios cruciais aos quais as universidades latino-americanas devem tomar posicionamento:

a) A opção entre espontaneidade e o planejamento, como política de desenvolvimento da universidade, e b) a opção entre compromisso da universidade com a Nação e seus problemas de desenvolvimento e a postura acadêmica tradicional, fechada em si mesma e dedicada à erudição gratuita e desinteressada do destino nacional, ou incapaz de relacionar a atividade universitária com uma atitude cidadã.

A primeira edição do livro *Universidade Necessária*, escrito por Ribeiro, ocorreu em 1969 e, desde então, já apontava a preocupação com o planejamento institucional e com o compromisso social. Isso se consolidou na prática, tendo em vista que o autor foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), criada em 1962. Mas, será que as IES brasileiras estão dando conta destes desafios?

Para Severino (2007, p. 22), a Educação Superior “tem uma tríplice finalidade: **Profissionalizar, iniciar a prática científica e formar a consciência político-social do estudante**”.

Figura 6 – Tríade com as finalidades da Educação Superior



Fonte: Da Autora (2016).

O autor fala que a universidade deve ser entendida como “uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada [...]” (2007, p. 23). Diz, ainda, que a universidade deve contribuir com a construção da sociedade na qual a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania e a vida coletiva pelos indicadores da democracia.

Para dar conta dessas funções e compromissos, a universidade desenvolve atividades específicas e articuladas entre si, de ensino, de pesquisa e de extensão. As atividades de ensinar e aprender estão ligadas ao processo de construção do conhecimento, isso porque ensinar e aprender significam conhecer.

Para Severino (2007, p. 25), uma equação básica de quatro momentos preside todo esse processo: Ensinar/aprender é conhecer; Conhecer é construir o objeto; Construir o objeto é pesquisar; Pesquisar é abordar o objeto em suas fontes primárias. Nesta lógica, na universidade, a pesquisa assume uma tríplice dimensão, de acordo com o autor:

- a) **Dimensão epistemológica:** perspectiva do conhecimento;
- b) **Dimensão pedagógica:** perspectiva decorrente da relação com a aprendizagem;
- c) **Dimensão social:** perspectiva da extensão (o conhecimento só se legitima mediante a intencionalidade da existência histórico-social do homem).

Severino (2007, p. 24) destaca a importância da pesquisa na formação profissional e afirma categoricamente que “Só se aprende, só se ensina, pesquisando, só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”.

Sousa Santos e Almeida Filho (2008) destacam cinco princípios orientadores para a reforma das universidades públicas: enfrentar o novo com o novo; lutar pela definição de crise; lutar pela definição de universidade; reconquistar a legitimidade e criar uma nova institucionalidade.

Os autores também falam da universidade renovada, que terá que:

Avançar além do desenvolvimento moral (como a universidade escolástica), do desenvolvimento cultural (como a universidade de arte-cultura), e do desenvolvimento econômico (como a universidade de pesquisa), para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isto implica construir uma universidade renovada de fato como uma instituição profundamente comprometida na produção crítica do conhecimento como um elevado valor humano. (SOUSA SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 124)

Sousa Santos e Almeida Filho (2008) apontam alguns princípios orientadores para os currículos dos cursos de graduação, que integram o PPC, objetivando a formação complexa e o desenvolvimento de competências e habilidades: flexibilidade, autonomia, articulação e atualização.

A flexibilidade é caracterizada pela não rigidez dos currículos tradicionais e pré-fixados, e sim, pela inserção de conteúdos de natureza optativa que possibilite ao aluno decidir seu percurso de aprendizagem.

A autonomia refere-se à autonomia do estudante frente ao seu processo de aprendizagem, condição básica para sua competência, pois os profissionais precisam cada dia mais saber enfrentar situações e problemas novos na profissão, sendo necessário, também, o conhecimento de técnicas investigativas e de línguas estrangeiras.

A articulação é um princípio que sinaliza para um diálogo interdisciplinar com a integração das áreas do conhecimento superando a visão fragmentada. A articulação pode ser feita por componentes curriculares de natureza múltipla (interdisciplinar), e atividades integradoras como seminários temáticos, oficinas e laboratórios.

A atualização refere-se ao adequado planejamento da oferta dos componentes curriculares que contemplem os avanços científicos, tecnológicos, às inovações artísticas e novidades no campo do conhecimento. Estes princípios são possíveis referenciais para rediscutir os PPCs e repensar a arquitetura curricular.

A competência tem sido muito citada pelos autores, por isso, cabe elucidar o conceito, de acordo com Ketele (2008, p. 114):

Definida em termos mais pedagógicos, a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar, e utilizar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser para resolver um conjunto de situações-problemas (e não simples aplicações) ou, se tratar de aprendizagens linguísticas, de produzir actos de comunicação significativos (isto é, em que o emissor tem em conta o destinatário, a mensagem a transmitir e o contexto da comunicação).

A compreensão do conceito de competência é importante, pois implica diretamente no planejamento, na metodologia e no sistema de avaliação utilizados em aula.

Morán (2015, p. 29) chama a atenção de que:

Prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores inspiradores, com materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) para ajudar os alunos na maior parte de suas necessidades, reduzindo o número de horas de tutoria, mas com profissionais capacitados para gerenciar atividades de aprendizagem mais complexas e desafiadoras.

Para tanto, diz o autor, sobreviverão as universidades que tiverem projetos inovadores e poderão decidir por um dos dois caminhos de mudança: um mais suave, com mudanças progressivas e outro mais amplo, com mudanças profundas.

No caminho mais suave, as instituições “mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida” (MORÁN, 2015, p. 17).

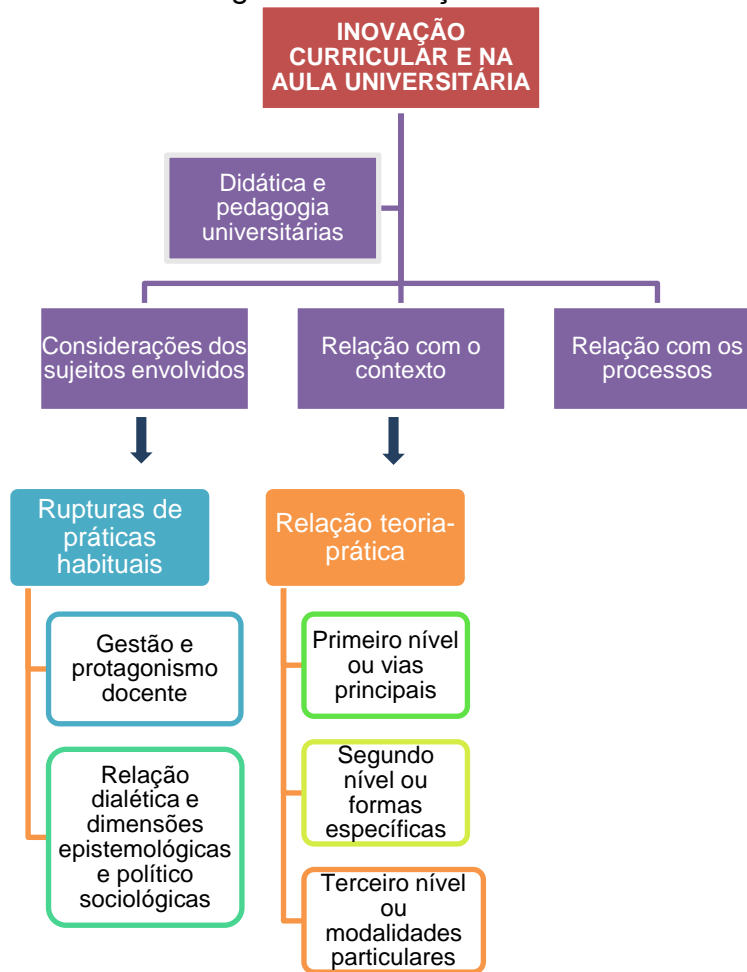
No caminho amplo, as instituições apresentam propostas mais inovadoras, disruptivas:

Sem disciplinas, redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores. (MORÁN, 2015, p.17)

Lucarelli (2010) contribui com o debate, pois é uma pesquisadora referência quando se trata de inovação curricular e na sala de aula universitária. A seguir, a representação de uma breve síntese de suas ideias:



Figura 7 – Inovação curricular e na aula universitária



Fonte: Da Autora (2017).

A autora cita que a partir da segunda metade dos anos 50, muitos pensadores possibilitaram a compreensão dos processos que articulam o desenvolvimento da didática universitária, a qual estuda:

El proceso de enseñanza que, en ese contexto institucional, un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico – altamente especializado –, orientado hacia la formación en una profesión. (LUCARELLI, 1998 *apud* LUCARELLI, 2010, p. 11).

A prática inovadora na aula universitária depende da mudança de dois aspectos: técnico e humano, sendo que os componentes técnicos se referem à estruturação da situação didática: conteúdos, estratégias e propósitos e os componentes humanos são as funções do professor e dos estudantes, fundamentais nesse contexto (LUCARELLI, 2012).

Outro fator importante na prática inovadora, segundo a autora, é reconhecer que o professor é o sujeito principal na definição das práticas de ensino que podem inovar nas aulas, contrapondo a ideia de que é mero executor de propostas externas à situação. Nesse sentido, o professor é o protagonista da inovação, pois toma decisão e se compromete a inovar, elimina as formas instituídas e passa a se perguntar quem são os envolvidos no processo, quais são os problemas percebidos, quais necessidades, como fazer e como organizar a nova prática.

Nas situações de inovações, as modificações dão-se na relação dialética de articulação entre os aspectos teóricos e práticos na construção do conhecimento. Esta relação teoria-prática aumenta a sinergia e a potência dos componentes didáticos e das ações dos sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Na perspectiva crítica de ensino universitário, a centralidade da articulação teoria-prática associa-se com dimensões epistemológicas e político-sociológicas, devido às definições acerca do conhecimento, sua natureza, seu processo de produção, os conteúdos presentes na formação, a presença da profissão, suas representações e práticas, como antecipação do campo laboral em que desenvolverá suas atividades. A práxis é entendida como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a governa, pois ambas estão submetidas a mudança.

Portanto, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, documento necessário e obrigatório, de acordo com a legislação, com o instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância e a lei do SINAES<sup>30</sup>, também é orientador do projeto pedagógico do curso de graduação.

O PPC, por sua vez, é construído coletivamente, alinhado ao PPI, precisa considerar as questões colocadas pelos autores supracitados, acerca na inovação, com a arquitetura curricular que possibilite a formação de profissionais cidadãos para novos tempos.

Foram muitas as considerações apresentadas pelos autores, no entanto, resta o questionamento se as atividades e ações previstas no PPI e PPCs estão sendo desenvolvidas e se estão contribuindo com o cumprimento da função social da universidade.

---

<sup>30</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

### 3.2 TRANÇA II: EDUCAÇÃO SUPERIOR: PLANEJAMENTO

Zabalza e Cerdeiriña (2010), que pesquisam sobre inovação e melhorias na docência universitária, apontam a importância do planejamento e da organização e desenvolvimento das matérias, a qual chama de coreografia didática, apesar desta nomenclatura ser atribuída inicialmente por Oser y Baeriswyl (2001).

Esses autores apresentam três componentes básicos do processo ensino e aprendizagem:

a) Una *coreografía externa* y visible, compuesta por los elementos materiales, organizativos, operativos y dinámicos que configuran un espacio de acción y pensamiento. b) Una *coreografía interna* y no visible que consiste en las operaciones mentales y las dinámicas afectivas o emocionales que suceden dentro de los sujetos. Ellos definen ese proceso interno como una secuencia de operaciones que llevan a una realización o performance. c) El producto o resultado del aprendizaje. El alumno domina el nuevo conocimiento propuesto y/o está en condiciones de realizar las actuaciones, habilidades prácticas o respuestas actitudinales aprendidas. (ZABALZA, 2017, p. 835)

E o conceito de “Coreografia”:

“Coreografía” significa algo así como escrito de planificación de la danza”, nos permite, cuando lo aplicamos a la enseñanza, establecer el entorno material y operativo en el que se van a producir los movimientos y operaciones que sirvan para enmarcar la performance del aprendizaje de los estudiantes. (ZABALZA, 2017, p. 833)

Zabalza (2017) amplia o sentido dos componentes das coreografias externas para elementos que vão além do espaço individual em direção ao conjunto da instituição, bem como a integração das várias coreografias: **coreografia externa**, que seriam os elementos que a instituição organiza para o ambiente de aprendizagem mais estimulante e efetiva do estudante; **coreografia interna**, que é o modo interno de aprendizagem que as coreografias proporcionam ao estudante, relacionadas diretamente à ação concreta e individual de cada docente, e as **variáveis coreográficas institucionais**, que são as formas organizativas dos professores e estudantes, organização do currículo, sistemas de práticas e mobilidade, espaços de aprendizagem, modalidades docentes, entre outros (p. 834).

O autor diz ser importante que a instituição tenha uma coreografia didática e não apenas cada professor individualmente, levando em consideração as infinitas

possibilidades de configurações de cenários e ambientes potencializadores e estimulantes de aprendizagem. Então, o PPI poderia apresentar a coreografia institucional a ser utilizada pelos docentes no sentido de orientá-los quanto aos movimentos e possibilidades coreográficas acerca do ensino e da aprendizagem, além disponibilizar materiais didáticos e espaços de aprendizagem diversificados.

Morosini (2009) e Cerdeira (2008) chamam a atenção, respectivamente, para dois aspectos importantes na Educação Superior: de que o conceito de qualidade é polissêmico, depende a quem é dirigida e por quem é definida, e de que os diplomados têm dificuldade na obtenção do primeiro emprego.

Aliado à qualidade na formação profissional para facilitar o ingresso na carreira, acrescentamos a inovação como princípio da Educação Superior e da formação do profissional para atuar na sociedade em constante mudança. Ratificando a ideia de Lucarelli (2012), de que prática inovadora na aula universitária depende da mudança de dois aspectos – técnico e humano –, reforço a relação teoria e prática, integrante do aspecto técnico.

Lucarelli (2012) corrobora com a ideia citando Cunha (1997), de que a separação teoria e prática serviu também como desculpa para manter o conhecimento científico e o saber acadêmico separados do fazer dos homens.

Lucarelli aponta três níveis de expressão, referentes à articulação teoria/prática: primeiro nível ou vias principais; segundo nível ou formas específicas e terceiro nível ou modalidades particulares.

1) O primeiro nível ou das vias principais refere-se a duas formas de articulação teoria e prática: uma como *processo geral e genuíno de aprendizagem*, considerando o processo dialético de apropriação do conhecimento e a aprendizagem significativa. Processo esse de aprendizagem que requer alternância, sucessão e predomínio de momentos teóricos nas atividades de ensino; outra como *via principal* faz referência ao processo particular de construção de conhecimentos, atitudes e formas de operar específicas relacionadas à prática profissional.

2) O segundo nível ou relativo às formas específicas de expressão refere-se à articulação teoria e prática como inovação em função da finalidade ou eixo central que ela manifesta na situação didática. A finalidade entendida como estruturante da articulação em torno dos componentes didático-curriculares acontece por meio: dos conteúdos na sua constituição como objeto disciplinar ou em relação

às modalidades de sua organização; da metodologias, em que a experiência inovadora expressa novas formas de articular teoria e prática, por meio de estratégias gerais de ensino e específicas, relacionadas às funções profissionais. São cinco formas específicas de concretização de relação teoria e prática, segundo esses eixos: “estratégia de treinamento profissional, núcleo articulador da organização curricular, estratégia geral metodológica, aprendizagem da criatividade e construção do objeto de estudo” (LUCARELLI, 2010, p. 18).

3) O terceiro nível refere-se às modalidades particulares como aquelas formas de articulação teoria-prática, com grau baixo de orientação frente à aprendizagem significativa em que as ações desenvolvidas pelos estudantes é mais restrita, como realizar exercícios ou exemplificações e outras como resolução de problemas, trabalho crítico, produção a partir de análise e síntese, trabalho no “chão da fábrica”, investigações, em que as atividades têm maior grau de complexidade e autonomia na construção do conhecimento.

Recursos, rupturas e o protagonismo docente, segundo a autora, são determinantes para a inovação na sala de aula universitária. A gênese da inovação está no protagonismo docente, no sentido de apresentar solução de um problema em um dos componentes da situação didática, que afeta o aprendiz discente e o fazer docente, levando a tomar outro caminho, a modificar as práticas usuais, a fazer uma ruptura com elas e desenvolver novas formas de operar.

Sassi (2010, p. 120) cita Lucarelli (2004):

[...] la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje; las prácticas del enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general.

Essa nova prática precede de uma concepção de currículo como um processo dinâmico de adaptação às mudanças sociais em geral e ao sistema educativo em particular, que se constitui em uma prática social e cultural, as quais referenciam as decisões e transformações das propostas educativas nos reais contextos de ação social, institucional e pedagógico (SASSI, 2010). Para a autora, dois níveis estão relacionados à nova prática e concepção de currículo: o nível didático e epistemológico.

O nível didático da aula universitária é entendido como um sistema complexo em que a reflexão supõe uma construção crítica, individual e coletiva, da própria experiência, na qual estão envolvidos os conteúdos, as relações entre os sujeitos, as estratégias didáticas, os interesses subjacentes e os contextos em que se inserem as práticas pedagógicas.

Já o nível epistemológico é aquele em que se produz uma ruptura na visão positivista referente à origem e função do conhecimento, considerando que sua construção e legitimação dependem das variáveis contextuais. A teoria passa a ser orientadora da reflexão e da ação em uma relação dinâmica com a prática. A teoria não é algo pronto e fechado, mas referenciais para interpretar os feitos históricos.

A autora destaca que, para a construção do conhecimento, a organização da aula universitária pressupõe que os docentes assumam a posição de mediadores e facilitadores na circulação do conhecimento e o aluno assuma o lugar de protagonista na construção e apropriação deste; utilizem estratégias alternativas que propiciem a circulação do conhecimento e negociação de significados. Além disso, as perguntas são centrais e surgem a qualquer momento nas estratégias e são dinamizadoras das aulas; as aulas se organizam em torno do debate crítico de problemas atuais, que envolvem a tomada de postura historiográfica em torno das questões políticas e de poder e saberes que permitam contextualizá-los; as aulas teóricas não se diferenciam das práticas no sentido de abordar e desenvolver os conteúdos; os critérios de avaliação são de avaliação do processo.

A complexidade que caracteriza a dinâmica da sala de aula envolve a interação entre professor, aluno e conteúdos e no entrelaço do conteúdo e forma, levando em consideração a natureza dos conteúdos, os propósitos que guiam a tarefa, as características e interesses do grupo e os recursos disponíveis para, assim, construir uma estratégia didática (SASSI, 2010). A estratégia didática é:

La particular manera en que un docente, a partir de procesos “creativos” toma decisiones para la práctica docente seleccionando y coordinando formas de comunicación, de organización de los contenidos, de organización de la tarea, de participación de los alumnos, tiempos, espacios, medios o recursos, teniendo en cuenta las posibilidades de apropiación de los sujetos que aprenden, lo específico del contenido y el contexto en el cual transcurre el proceso de enseñanza. (MALET, 2007 *apud* SASSI 2010, p. 123-124)

Zabalza e Cerdeiriña (2010, p. 77) apresentam, de forma provisória, dez características de uma docência universitária de qualidade: um bom *design* e planejamento do ensino com sentido formativo não burocrático; uma boa organização das condições gerais do ambiente de aprendizagem; a seleção de conteúdos relevantes, pertinentes, interessantes e úteis; dispor de bons materiais didáticos que facilitem a aprendizagem autônoma dos estudantes; aplicar uma metodologia didática coerente, variada e efetiva; aproveitar bem as TICs; manter boas tutorias e uma atenção personalizada aos estudantes; desenvolver estratégias de colaboração com os colegas; sistema de avaliação adequado; prever mecanismos de revisão do processo docente. Esse conjunto caracteriza as competências do docente, desde a elaboração do planejamento (coletivo) até à autoavaliação do professor, frente ao desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Para Imbernón (2012), ser professor pode ser fácil, mas ser um bom professor é muito difícil. Para o autor, o professor universitário precisa, no mínimo, dominar a matéria ou disciplina que ministra, pois não é possível ensinar o que não se sabe. A docência será melhor quanto mais souber sobre o assunto acrescido de outras condições. Ter conhecimentos e habilidades para se comunicar com as pessoas, uma vez que ela é fundamental no ensino, embora seja complexa. É preciso conhecer o grupo de alunos; quanto mais conhecimento, mais sintonia; conhecer e experimentar diversas técnicas de participação de grupos com diferentes finalidades; saber elaborar um roteiro para a aula, contendo o tempo, conteúdo, objetivos, atividades, curva de fadiga dos estudantes, junto à reflexão na ação e ter um sistema para avaliar os alunos bem como sua ação.

O autor chama a atenção que cada universidade está inserida em um contexto específico, o que precisa ser pensado, também, no aprimoramento da docência universitária, pois possui culturas diferentes, resultantes da intersecção de seus conhecimentos e habilidades, de suas atitudes e emoções e da situação do trabalho em que se encontram. As diferenças entre esses aspectos implicam também em docentes diferentes, conteúdos e metodologias diferentes, contextos universitários diferentes e estudantes diferentes. Portanto, a universidade e o contexto em que está inserida, bem como todos estes aspectos diferentes, precisam ser considerados quando pensada a formação continuada dos docentes para aprendizagem dos estudantes.

O desenvolvimento profissional do professor universitário não está relacionado somente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo e teórico, e sim a todos eles juntos e acrescidos de uma situação de trabalho no contexto que está inserido, que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2012).

A inovação é uma mistura de formação e contexto. Para mudar a educação é preciso mudar o professorado, e a formação contribui para isso, mas os modelos de organização e gestão também precisam ser alterados. Em outras palavras, é preciso mudar o contexto em que se realiza o trabalho. (IMBERNÓN, 2012, p. 97)

Além dessas questões, o autor inclui que o desenvolvimento profissional precisa ser coletivo ou institucional, de todo pessoal que trabalha junto em um curso ou disciplina para, assim, possibilitar a inovação.

Cada IES tem a estrutura de planejamento semestral das unidades curriculares, o qual é chamado, geralmente, de plano de ensino ou plano de ensino e aprendizagem.

As questões apontadas por Zabalza e Cerdeiriña movimentam-nos, instigam e suscitam o debate acerca da inovação docente no Ensino Superior, pois dizem que algumas ideias afortunadamente estão em crise:

- a) Que ensinar se aprende ensinando;
- b) Que para ser um bom professor basta ser um bom investigador;
- c) Que aprender é uma tarefa que depende exclusivamente do aluno, cabendo ao professor a tarefa de ensinar;
- d) Que uma universidade é de qualidade, tanto pelas aulas que ministra quanto pelos recursos que dispõe: laboratórios, biblioteca entre outros.

Para dar conta das inovações, os propósitos da docência universitária seriam os seguintes: desenvolver uma docência centrada no estudante, orientada a favorecer a aprendizagem autônoma do acadêmico, que reforce as técnicas de estudos, que favoreçam a aprendizagem ao longo da vida; definir um papel diferente dos docentes, menos centrado na transmissão de informações e mais implicado na gestão do processo de aprendizagem, como tutoria, supervisão dos processos e resultados e *feedback*; definir melhor os objetivos de aprendizagem por meio de competências e resultados esperados e uma nova organização das atividades



docentes referentes a metodologias e sistema de avaliação (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010).

Consideram, ainda, que a metodologia adequada é um eixo importante na docência e modificou seu enfoque, considerando que a ênfase do processo está na aprendizagem; há insistência em avançar na aprendizagem autônoma do estudante e a aposta pelo enfoque na formação baseada em competências.

[...] es fácil entender que las metodologías activas del tipo “aprendizaje basado em problemas”, “aprendizaje por proyectos”, método de casos”, elaboración de informes personales, desarrollo de investigaciones, elaboración de produtos (un ingenio mecánico, una simulación, una propuesta de intervención, una aplicación informática, un diseño aplicado a una actuación especializada, etc.), presentación oral de trabajos, etc., constituyen propuestas metodológicas valiosas para la adquisición y consolidación de competencias. (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010, p. 181-182)

Morán (2015, p. 15) destaca os dois caminhos para a inovação na universidade, um com a mudança mais leve, mantendo o projeto com disciplinas, mas “priorizam o envolvimento maior do aluno, com Metodologias Ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida.” E o outro caminho, com mudança mais profunda, com projeto sem disciplinas.

Tanto um caminho quanto o outro indica que a Metodologia Ativa fará parte da mudança, sendo o caminho inicial ou secundário, depois do realinhamento do projeto pedagógico, do currículo, da avaliação, dos tempos e espaços, da utilização da tecnologia.

Nesse sentido, o autor diz que precisamos aprender mais próximo da vida, ou seja, da realidade do campo de atuação profissional e que as Metodologias Ativas contribuem para isso, pois são: “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p. 18).

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 18)

A Metodologia Ativa de aprendizagem parte de problemas e situações reais da profissão, possibilitando desafios relevantes, jogos colaborativos e individuais, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais e projetos de grupo, nas quais o aluno seja ativo e não passivo, tenha um envolvimento profundo e não burocrático e que o professor seja orientador e não transmissor, por meio de uma organização didático-pedagógica, com aulas roteirizadas, buscando o alcance dos objetivos propostos e o desenvolvimento intelectual, emocional, pessoal e comunicacional dos estudantes.

A Metodologia Ativa, chamada assim por Zabalza e Morán neste século, foi utilizada primeiramente com o advento da Escola Nova, no final do século XIX, início do século XX, sendo que o escolanovismo foi uma tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada à memorização dos conteúdos (ARANHA, 2006).

Como sempre, os movimentos da sociedade movimentam a educação e a escola. Desde a Revolução Industrial, a burguesia precisava de uma escola mais realista que se adequasse ao mundo em constante transformação, o que levou a busca pela Escola Nova, que teve como precursores: Feltre, Basedow e Pestalozzi, iniciando na Inglaterra, depois se espalhou pela França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos, e teve como principais características: “educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado” (ARANHA, 2006, p. 247).

Monteiro (2005, p. 74) apresenta as definições de educação, de acordo com o dicionário pedagógico Foulquié:

*Educação tradicional*: conjunto de práticas educativas, baseadas no princípio da autoridade e tendo por fim fazer com que a criança contraia hábitos conforme às exigências do meio social. Fala-se mais de escola tradicional. *Escola Tradicional*: a escola tradicional ou clássica parece caracterizar-se pela importância que nela se tem: as lições magistrais; a soma de conhecimentos a adquirir; o caráter abstrato a saber. *Escolas Novas*: termo que designa os estabelecimentos de educação em que, a partir do fim do século XIX, tentou-se pôr em prática os princípios de pedagogia inspirados principalmente em Rousseau [...].

A escola nova opõe-se à 'escola tradicional'. A escola nova é, acima de tudo, um *intento familiar* situado no campo, onde a experiência pessoal da criança está na base, tanto da educação intelectual – em particular pelo recurso aos trabalhos manuais – como da educação moral, pela prática do sistema da autonomia *relativa dos alunos*. *Escola Nova*: concepção pedagógica que, reagindo contra os métodos tradicionais, os quais atribuíram ao mestre o papel essencial na instrução da educação, centra a obra educativa na criança: a sua atividade própria, as necessidades de sua idade, os seus gostos ou interesses pessoais, etc.

O Movimento da Escola Nova (MEN) é citado pelo autor por meio da criação de casas, institutos e escolas novas ou experimentais. A escola pioneira surgiu na Inglaterra, em 1889, seguida de muitas outras na França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos. Movimentos, congressos e publicações a respeito, ocorreram de 1921 a 1967, tendo a Escola Nova como ideal “educar para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção da sociedade democrática” (ARANHA, 2006, p. 251).

A ideia era exigir métodos ativos, com ênfase nos processos do conhecimento mais do que no produto, com atividades centradas nos alunos, valorização dos jogos, exercícios físicos, práticas de desenvolvimento da motricidade e percepção, a fim de desenvolver várias habilidades, além da criação de laboratórios, oficinas, hortas, entre outros para desenvolver a iniciativa, no sentido de superar o viés intelectualista da escola tradicional.

John Dewey, filósofo e pedagogo americano, contribuiu significativamente para a divulgação dos princípios da Escola Nova, pois para ele o conhecimento não tem um fim em si mesmo, é uma atividade dirigida e está voltada à experiência.

Dewey fundou um escola experimental na Universidade de Chicago no final do século XIX, buscando estimular atividades dos alunos para que aprendessem fazendo, por meio de atividades manuais, resolvendo problemas concretos, dividindo tarefas e cooperando, como nas atividades de cozinhar, tecelagem, fiação e carpintaria. Isso justificava sua crítica ao intelectualismo e à memorização da escola tradicional. Dewey (*apud* ARANHA, 2006, p. 262):

A escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. A educação *progressiva* consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela.

Portanto, a escola deve ter a criança como centro, preconizando a educação ativa, oferecendo espaço de desenvolvimento dos principais interesses da criança, “conversação ou comunicação”, “pesquisa ou descoberta de coisas”, “fabricação ou construção de coisas” e “expressão artística” e também muda o papel do professor, “que deixa de ser central para acompanhar o trabalho dos alunos e animar as atividades escolares” (p. 262).

Os princípios da Escola Nova fizeram parte das reflexões acerca da pedagogia no Brasil, a partir das décadas de 1920 e 1930, e alguns estados realizaram reformas pedagógicas utilizando os pressupostos, dos quais participaram como expoentes: Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928) e Sampaio Dória (São Paulo, 1920).

Esse recorte da história leva a pensar que cada escola, período ou tipo de educação trouxe e traz sua contribuição, como a educação tradicional em que o professor era o centro e o foco era o conteúdo; a Escola Nova preconizava o aluno como centro e os métodos de ensino, aspectos técnicos. Tinha a preocupação com o psicológico e o individualismo, em oposição ao autoritarismo da escola tradicional e resultou na ausência de disciplina e descuido da transmissão do conteúdo devido à ênfase no processo.

No entanto, a partir da Escola Nova, os estudos da Psicologia, Biologia, Neurologia e Pedagogia, resultaram em avanços rigorosos e científicos referentes aos métodos pedagógicos e projetos didáticos. Portanto, no século XXI, na era da tecnologia, da informação e comunicação, talvez o menos importante seja a denominação da metodologia utilizada na aula universitária, e o mais importante sejam as concepções de ensinar, aprender e avaliar subjacentes, as quais objetivam a aprendizagem significativa do estudante e uma formação que dê conta de atuação em uma sociedade em constante mudança. Nesse sentido, o pressuposto principal é

a aprendizagem, o desenvolvimento de competências do estudante e tudo que circula em seu entorno.

A área de saúde foi pioneira na década de sessenta em trabalhar com solução de problemas no Ensino Superior na Universidade McMaster, no Canadá. Atualmente, há uma consolidação no uso de Metodologias Ativas, assim como em alguns cursos de Engenharia se desenvolve a Metodologia de Projetos, além da introdução de tecnologias móveis para flexibilizar os encontros presenciais. Morán (2015) defende que o modelo híbrido é muito importante para os que trabalham com problemas e com projetos.

Ele cita duas instituições que utilizam Metodologias Ativas em diversos cursos: a Unisal, em Lorena, São Paulo: Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), PBL – *Project Based Learning* (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas); TBL – *Team-Based Learning* (aprendizagem por times), WAC – *Writing Across the Curriculum* (escrita por meio das disciplinas) e *Study Case* (estudo de caso), entre outros. Além da Unisal, a segunda citada é a Uniamérica, de Foz de Iguaçu, que aboliu em cursos como o de Biomedicina e Farmácia, a divisão por séries e o currículo não é organizado por disciplinas, mas por projetos e aula invertida.

Quando retirada a divisão por disciplinas, os estudantes são orientados a realizar projetos semestrais temáticos e a escolher problemas reais da comunidade ou região, sendo que as aulas expositivas foram abolidas, e os alunos estudam onde preferirem, utilizando a tecnologia. O tempo da sala de aula é utilizado para debates objetivando o aprofundamento dos temas e a realização dos projetos.

Cabe destacar que a formação que os professores interlocutores da Universidade pesquisada participaram foi realizada por meio de um consórcio que ocorreu na universidade de Lorena, em São Paulo.

Quanto ao entendimento de Metodologia Ativa utilizada no estudo, é importante frisar que, primeiramente, o conceito de metodologia do ensino, de acordo com Berbel (1994), é uma parte da didática e considera a complexidade das características dos seus elementos condicionantes: os sujeitos, os conteúdos, história, a lógica de sua organização, entre outros relacionados aos propósitos educacionais.

Para Anastasiou (2015), a metodologia é um método ou caminho, por meio do qual se chega aos objetivos definidos, referente ao ensinar e ao aprender, com vistas à formação de profissionais capazes de atuar dentro de um conjunto de diretrizes legais de caráter nacional.

Ensinar é um ato profissional, efetivado por aqueles que professam e exercem a docência, socializando o conhecimento, atuando como mediadores entre o cérebro do estudante e os desafios próprios à área e a fase do curso na qual atuam, visando à construção processual do perfil profissiográfico com o qual o curso se comprometeu. (ANASTASIOU, 2015, p. 18).

A ensinagem, processo de ensino do qual decorre necessariamente a aprendizagem, na Metodologia Ativa é construído pela parceria professor e estudante no enfrentamento de cada questão originária dos conteúdos e da problematização, realizando a triangulação: “o saber que o estudante já traz, a ciência que deverá ser traduzida em saber escolar e os dados da realidade os quais aqueles saberes se referem” (p. 20).

O cérebro humano funciona com mais adequação em situações de questionamento, pois se sente desafiado e busca responder às questões, o que mobiliza o estudante para aprender, bem como é importante prever e compartilhar os saberes que os estudantes trazem, pois as ações de continuidade e ruptura fazem parte do processo de aprofundamento, que também “é um movimento do cérebro e do método de ensino para o enfrentamento do desafio da ensinagem” (p. 20).

Berbel (2011) destaca que frente aos perfis profissionais das IES indicados pelas DCNs e resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, convencionou-se a denominação de Metodologias Ativas na Educação Superior.

Posso ancorar teoricamente a Metodologia Ativa nos pressupostos de Freire (2004), por entender que a postura do docente e do aluno precisa ser fundamentalmente dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva enquanto fala e enquanto ouve. “O que importa é que professor e aluno se assumam *epistemologicamente curiosos*” (p. 86).

Para o autor, a “pedra fundamental” da aula é a curiosidade, antes mesmo de pensar nas técnicas e materiais para a aula dinâmica. A curiosidade provoca, convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de

comparar, faz perguntar, conhecer, atuar, re-conhecer. A curiosidade pode ser um alicerce teórico.

Freire (1996) pode alicerçar a defesa da Metodologia Ativa, pois para ele o que impulsiona a aprendizagem de adultos é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir de conhecimentos e experiências prévias.

Apresento, então, vários alicerces teóricos para a Metodologia Ativa:

1) Alicerce teórico da *autonomia*, a qual também pode ser ancorada nas concepções de Freire, no sentido do graduando autogerenciar seu processo de formação.

2) Alicerce teórico da *problematização* como estratégia do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema ele examina, reflete, analisa relaciona a sua história e passa a resignificar suas descobertas. A problematização pode levar ao contato com as informações, com a produção do conhecimento a solucionar impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. (MITRE, 2008; FREIRE, 1996, 2011 e ANASTASIOU, 2015).

3) Alicerce da *relação teoria prática*, no sentido de uma iluminar a outra e ambas se entrelaçarem na relação dialógica com o campo de atuação profissional. (ZABALZA e CERDEIRIÑA, 2010; LUCARELLI, 2010, 2012).

4) Alicerce teórico da *utilização das TICs*, como ferramentas a serem utilizadas de modo a centrar-se no aluno e em sua aprendizagem, a incentivar a aprendizagem ativa e colaborativa e a facilitar a atitude de mediação do professor. (MASETTO, 2010).

5) Alicerce teórico da *empatia e bom relacionamento* junto ao professor fazem parte da relação educativa e são importantes para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. (POSTIC, 1990; MASETTO, 2010).

6) Alicerce teórico da *elaboração da síntese do conhecimento*, que deve acompanhar os movimentos propostos ao cérebro no processo de Metodologia Ativa, desde a mobilização para o conhecimento, em que a significação, a experiência anterior e a visão sobre o objeto devem ser consideradas até a construção do conhecimento, em que as atividades de ruptura, continuidade, problematização, historicidade, criticidade e práxis sejam referências para cada aula. (VASCONCELOS *apud* ANASTASIOU, 2015). A síntese do conhecimento pode ser

elaborada por meio de um produto da aprendizagem. (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010).

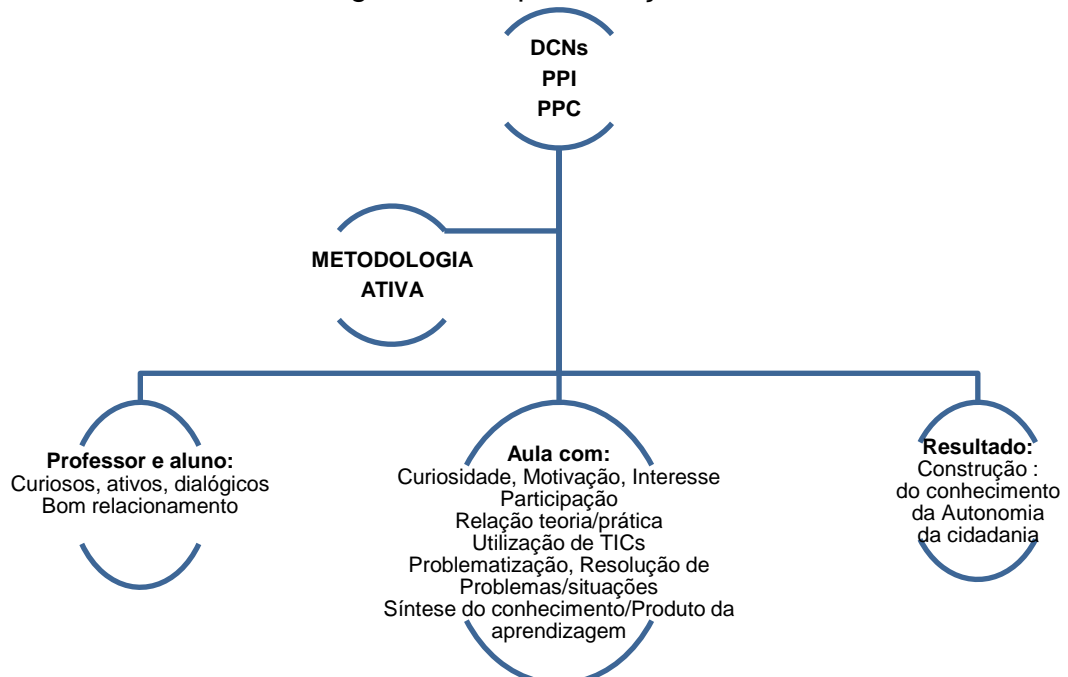
7) Alicerce da *significação*, pois haverá mais probabilidade de apreensão do conteúdo se o mesmo tiver um significado imediato ou futuro para o estudante.

8) Alicerce teórico da *função ativa do estudante*, deixando a atitude de mero receptor de conteúdo, pois “aprender é um ato interno, pessoal, voluntário, efetivado pelo aprendiz na medida em que constrói e se assume sujeito de seu processo cognitivo; isto implica volição, compromisso, desejo, responsabilidade, esforço e disciplina, elementos essenciais à metodologia ativa.” (ANASTASIOU, 2015, p. 18).

9) Alicerce da *função do docente tutor*, aquele que defende, ampara, protege (FERREIRA, 1988) permitindo ao discente participar ativamente do processo sendo facilitador, não somente depositando conhecimento e dando respostas, mas fazendo com que os estudantes busquem a aprendizagem em conjunto.

Portanto, a metodologia utilizada pelo professor universitário precisa levar em conta os pressupostos da aula universitária descritos e, acima de tudo, faz-se necessária a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a avaliação do processo juntamente com os estudantes, no sentido de buscar melhorias na ensinagem.

Figura 8 – Representação da MA



Fonte: Da Autora (2017).



Poderíamos nominar a metodologia da aula universitária como “metodologia viva”, no sentido de que docente e graduando estejam vivos, atentos, curiosos, motivados, envolvidos, fazendo a aula e vivenciando situações relacionadas ao contexto, campo de atuação e resolução de problemas e significando a aprendizagem. Mas, esse não é o caso, e sim, o que se efetiva concretamente em nossa prática pedagógica cotidiana na sala de aula. A nomenclatura é apenas um indicativo.

Nesse sentido, trago a contribuição de Ausubel (*apud* MOREIRA, 1985) sobre aprendizagem, atenção e memória, as quais também interferem na escolha das metodologias da aula universitária. Ausubel diferencia três tipos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora, sendo que:

A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer, dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva. A aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas através de treino e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva é geralmente importante na aquisição de habilidades motoras. (MOREIRA, 1985, p. 61).

Tendo em vista que Ausubel direciona a atenção para a aprendizagem cognitiva, contribui com ao compreensão do conceito de aprendizagem significativa.

Quanto à aprendizagem significativa, para Ausubel, “é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (MOREIRA, 1999, p. 11).

Nesse processo de aprendizagem, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de conceito subsunçor, que existe na estrutura cognitiva de quem aprende, ou seja, um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura do cognitiva que serve de “ancoradouro” a uma nova informação, no sentido de que esta adquira significado para o sujeito.

Portanto, “a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação “ancora-se” em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1999, p. 11).

Para o autor, a caracterização da aprendizagem significativa é a interação entre os aspectos relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual adquirem significados, são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária, não-literal e contribuem para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e da própria estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa pressupõe duas condições: a) O material a ser aprendido ser potencialmente significativo para o aprendiz e relacionável à sua estrutura de conhecimento de forma não arbitrária e não-literal; b) O aprendiz manifestar uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva não arbitrária à sua estrutura cognitiva (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 14).

Ausubel faz a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica, sendo que nesta, as novas informações são aprendidas praticamente sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Não há ligação com os conceitos subsunçores específicos, ou seja, a informação é armazenada de forma arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação.

Faz, ainda, a distinção de aprendizagem por descoberta e por recepção (receptiva). Nesta, a aprendizagem é apresentada ao aprendiz em sua forma final; já na aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pelo aprendiz. No entanto, a aprendizagem será significativa se o conteúdo descoberto estabelecer ligações com conceitos subsunçores relevantes, já existentes na estrutura cognitiva. Por recepção ou por descoberta, a aprendizagem será significativa, por isso, a aprendizagem por descoberta não é necessariamente significativa e nem a aprendizagem por recepção é obrigatoriamente mecânica, pode ser uma ou outra, dependendo da maneira como a nova informação é armazenada na estrutura cognitiva.

Ausubel não critica o “método expositivo” ou a instrução organizada por meio de linhas de aprendizagem receptiva, por entender que se facilitar a aprendizagem receptiva significativa, pode ser mais eficiente que outro método ou abordagem instrucional. Nesse sentido, o autor entende que a aprendizagem por recepção ou por descoberta, assim como a aprendizagem significativa e mecânica, não são dicotômicas, mas sim, um *continuum*, podem ocorrer concomitantemente, podem ser complementares.

### 3.3 TRANÇA III: EDUCAÇÃO SUPERIOR: DOCENTE E ESTUDANTE

Este subcapítulo pretende elucidar as funções, relações e concepções que envolvem o docente e o estudante universitário, no sentido de compreendermos o processo de formação.

#### 3.3.1 Minitrança I: Educação Superior e o docente

A formação do docente do Ensino Superior envolve várias ações, deliberadas e não deliberadas, formais e não formais, que contribuem para a construção de competências profissionais. E o conceito de desenvolvimento profissional pode vir a se confundir, como o processo de transformação do sujeito ao longo do tempo, expresso pelo progresso, estagnação ou até retrocesso em suas práticas (ESTEVES, 2011).

Em sentido restrito, “formação” é vista como um conjunto de momentos formais de aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências pelo sujeito. Nesse sentido, restrito é que se pode assinalar a ausência ou a fragilidade da formação profissional do docente universitário, pois por muito tempo foi oportunizado o desenvolvimento de competências como investigador e como especialista em uma área do saber e não de suas competências como docente, nos planos do conhecimento científico educacional e das competências pedagógicas.

Cunha (2010, p. 78) contribui com a reflexão de que as “representações acadêmicas sobre docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores”. Cita que as condições profissionais para o exercício da docência se resumem ao título de mestre e doutor e que poucos cursos incluem reflexões e práticas relacionadas aos saberes pedagógicos que profissionalizam o docente.

Cunha (2010, p. 79-80) continua afirmando que a universidade contemporânea exige que assumamos a docência como:

Ação complexa que requer saberes disciplinares culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. Portanto a formação profissional dos professores incluiria uma concepção ampliada de pedagogia universitária que envolve múltiplas dimensões e a perspectiva da processualidade. Certamente as múltiplas dimensões envolvem: – as habilidades de aliar ensino com pesquisa; – a capacidade de escuta atenta mais do que a de discurso, tão próxima da tradicional condição professoral; – o culto a uma visão esperançosa de futuro, que se distancia de uma lógica ingênua de mundo, mas que inclui a perspectiva das possibilidades; – a inclusão, especialmente pelo exemplo e testemunho, de práticas culturais comprometidas com a educação, atravessadas pelas dimensões éticas e profissionais, entendidas como um componente da formação; – o conhecimento da estrutura de sua matéria de ensino, valorizando o essencial sobre o complementar, tomando este constructo como um guia que orienta as ações de aprendizagem e avaliação; – a condição que estimula o diálogo epistemológico entre os distintos campos do conhecimento, assumindo que os fenômenos não podem ser compreendidos somente pela perspectiva disciplinar; – a valorização reflexiva do expor-se, incluindo o provisório e o relativo como pressuposto da desejada atitude científica que orienta a educação superior; – a articulação, na reflexão, dos macro e dos microespaços desencadeadores das políticas e das práticas pedagógicas instituídas na universidade.

Gatti (2003) e Géglío (2006, *apud* Gatti, 2009, p. 231-232):

Chamam atenção para as limitações dos programas de formação continuada centralizados apenas nos aspectos cognitivos individuais. Tais programas desconsideram os professores como seres essencialmente sociais, imersos em relações grupais das quais derivam valores, atitudes que dão sentido às suas opções pessoais e profissionais e servem de referência a suas ações. Sob influências políticas, sociais e culturais diversas, o professor constrói concepções sobre o ensino, os alunos, o valor social de seu trabalho, sua prática docente. [...] os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham.

As autoras evidenciam que o professor traz consigo os valores e atitudes individuais e grupais, além de influências sociais, políticas e culturais as quais precisam ser consideradas no processo de formação continuada, bem como precisam ter espaço para colocar suas dúvidas e expectativas. Precisam ser ouvidos e que o programa estabeleça vínculos sociocognitivos, afetivos e motivacionais, e apresente sinais de respeito e interesse por seu trabalho em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação, resultando no progresso da aprendizagem dos estudantes.

Gatti (2009) também destaca que os processos de formação continuada precisam oportunizar o acesso ao capital cultural por meio dos bens culturais como a leitura de jornais e obras literárias e a frequência a eventos artísticos, entre outros, o

que é viável, tendo em vista que a universidade é um universo de possibilidades e tem no seio a vivência e a disseminação da cultura. Além disso, o eixo “atualidades”, que inclui conhecimentos da cultura geral, integra o exame do ENADE<sup>31</sup>, portanto, precisa estar contemplado no currículo dos cursos de graduação.

Freire (2011) chama a atenção para que o educador problematizador e democrático considere em sua prática pedagógica que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ele finaliza a ideia dizendo que “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição” (FREIRE, 2011, p. 46).

Os saberes docentes, de acordo com a Educação Libertadora, citada por Paulo Freire, estão baseados em três pilares: o professor deve conhecer a estrutura do conteúdo; conhecer o repertório dos estudantes, de onde vêm, sua realidade e conhecer a realidade da conexão professor e estudante, ensino e aprendizagem, comunidade escolar e sociedade.

Freire (2011, p. 26) destaca que “o ensino não tem validade quando não resulta no aprendizado, em que o aprendiz se torna capaz de recriar ou refazer o ensinado”. E continua:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Os preceitos de Freire conduzem-nos a uma educação que visa à emancipação do estudante e à construção da autonomia.

Nóvoa, estudioso da formação de professores (2000, p. 14-15), diz:

Uma “certa” literatura científica refere três grandes fases do percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas do “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado *paradigma processo-produto*.

---

<sup>31</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Falar em “bom” professor parece complexo, mas a tentativa deste estudo está na perspectiva citada pelo autor de analisar as metodologias de ensino e o contexto real da sala de aula universitária, objetivando verificar a percepção da utilização das Metodologias Ativas pelos professores e estudantes universitários.

Rios (2001, p. 23) apresenta o conceito de *profissional competente*, entendendo por competência “*saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões *técnica e política*, mediadas pela *ética*”. A autora acrescenta ainda outra dimensão relacionada à competência, que é a *sensibilidade*, ou seja, a beleza do trabalho que está articulado com as demais dimensões.

Nóvoa (2000, p. 15) traz uma reflexão interessante: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. O autor fala da construção do processo identitário do professor que está atrelado ao eu pessoal e profissional e cita os três “As” que fazem parte deste processo: “A” de Adesão: pois ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores e adoção de projetos; “A” de Ação: compreende as escolhas das melhores maneiras de agir influenciadas pelo foro profissional e pessoal, ou seja, das melhores técnicas e métodos para trabalhar em sala de aula; e “A” de Autoconsciência: refere-se ao processo de reflexão do professor sobre sua ação, dimensão decisiva da profissão docente, tendo em vista que o pensamento reflexivo está relacionado diretamente com a possibilidade de mudança e inovação pedagógica.

Menciona, ainda, que o professor tem uma espécie de *segunda pele profissional*, referindo-se ao modo próprio da organização da aula, de se dirigir aos alunos, de se movimentar na sala de aula e de utilizar os meios pedagógicos. Ou seja, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Portanto, também integra o processo identitário a capacidade de exercermos com autonomia a atividade docente. Para Contreras (2002), a autonomia assim como a profissionalidade docente é resultado de uma série de fatores, que ultrapassa um mero buscar de direitos trabalhistas ou um reconhecimento social. Estes vêm acompanhados de uma profissionalidade do ensino, comprometida com o progresso profissional e não com o ensino obsoleto e estático.

A autonomia, na perspectiva do docente reflexivo, é vista como “uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações” (CONTRERAS, 2012, p. 217).

O autor aborda a autonomia profissional no sentido de a compreendermos como uma qualidade da relação e não como capacidade ou atributo pessoal, o que justifica que as decisões autônomas estão relacionadas ao exercício crítico de deliberação que leva em conta diferentes pontos de vista.

Uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como a posse dos direitos e atributos, mas como a busca e construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização (CONTRERAS, 2012, p. 218).

A autonomia é uma construção permanente que se desenvolve no contexto das relações sociais com a gestão, os pares, os estudantes e objetiva a emancipação, levando em consideração a independência intelectual, a análise das condições da prática profissional, de nosso pensamento e das demandas sociais.

O autor destaca que a competência profissional está aliada à competência intelectual, ao componente emocional, no qual se criam vínculos com as pessoas, por meio da cumplicidade, do afeto e da sensibilidade que se desenvolvem na vivência da profissão. “A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula” (CONTRERAS, 2002, p. 95).

Para o autor supracitado, a competência profissional desenvolve-se por meio do exercício da docência, que envolve desafios, dilemas e conflitos acerca do processo educativo no qual vai desenvolvendo o compromisso ético e social. Nesse sentido, o professor precisa mobilizar os recursos intelectuais de que dispõe, possibilitando a ampliação e o desenvolvimento do conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade, além de analisar e refletir sobre sua prática profissional, aspecto este considerado um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Zabalza e Cerdeiriña (2010) detalham como foi organizado e ministrado um curso para professores universitários na Espanha, com 112,5 horas, sendo 1,5 crédito teórico e três práticos, realizados a distância. Segundo os autores, uma das competências básicas do professor é o planejamento docente e um dos aspectos básicos da qualidade está relacionado à qualidade deste planejamento.

Os autores afirmam que é “especialmente importante” o planejamento docente quando queremos potencializar a aprendizagem autônoma dos estudantes (p. 22). Apontaram, ainda, que neste processo de formação e reflexão, o professor precisa se colocar no lugar do aluno para orientar seu processo e gestão da aprendizagem.

As nove temáticas discutidas no curso foram as seguintes: inovação na docência universitária; nível macro do planejamento: orientações institucionais; dados descritivos da matéria; sentido da matéria no perfil da titulação; objetivos e competências; seleção e organização dos conteúdos do programa; indicações metodológicas; distribuição da carga de ECTS<sup>32</sup> (créditos) e avaliação.

Fica evidente que a formação do professor, baseada em pressupostos de inovação e participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, envolve muitos aspectos, além da relação teoria e prática, de acordo com a proposta de Zabalza e Cerdeiriña. A inovação no ensino universitário, de acordo com os autores, precisa considerar três aspectos:

- a) recuperar o valor da docência, no sentido de que o ensino não pode ser uma atividade marginal dentre as atividades docentes e ainda mais central se a docência for centrada no estudante;
- b) inovar, que está relacionado à possibilidade de mudança, sendo que a inovação precisa de marcos de referência e ideias claras para orientar as mudanças, e;
- c) busca da qualidade da docência, considerando que qualidade é um conceito complexo e ainda mais na universidade e, por isso, requer elevado conhecimento sobre mecanismos e condições, além do conhecimento de como os adultos aprendem.

---

<sup>32</sup> Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, conhecido pela sigla **ECTS** (do inglês, *European Credit Transfer and Accumulation System*).



Zabalza e Cerdeiriña (2010) trazem quatro elementos referentes à inovação docente como ideias que foram mudando ao longo do tempo:

1) Ideia de que a docência é um componente importante na formação dos estudantes. Consideram que o que os estudantes aprendem de acordo com seu interesse, esforço e capacidades, mas depende e muito, do bom ou mau docente, melhores ou piores recursos didáticos e oportunidades de aprendizagem, entre outros;

2) A ideia de que a docência é uma atividade acadêmica com características próprias e distintas das demais como de investigador, de gestor, extensionista, auditor, assessor, entre outros;

3) A ideia de que fazer uma boa docência não é uma questão de muita prática, considerando que a prática ajuda, mas sozinha é insuficiente; pois o professor pode estar repetindo os mesmos erros por anos; a prática precisa estar acompanhada de formação e reflexão;

4) A ideia de que como qualquer outra profissão, a docência constitui um espaço próprio e distinto de “*competências profissionais*”. Competências estas, no ensino universitário, constituídas por conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares e sobre processos de ensinar e aprender; por habilidades específicas, de comunicação, de manejo de recursos didáticos, de gestão de metodologias, de avaliação, entre outros, e por um conjunto de atitudes próprias como disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, entre outras.

### **3.3.2 Minitrança II: Educação Superior e o estudante**

Para Zabalza e Cerdeiriña (2010), a coreografia didática contempla a forma de organizar os dispositivos para propiciar a aprendizagem dos estudantes e os estilos de sua aprendizagem.

Os autores citam as pesquisas de Marton e Saljô (1997) sobre os estilos de aprender dos estudantes, caracterizados em três grupos:

- a) *Deep approach*: são os estudantes que se dedicam a aprender, se esforçam, aprofundam as temáticas, ampliam as informações, pois necessitam sentir que dominam os assuntos. Não são muitos.
- b) *Surface approach*: são os estudantes sobreviventes, que têm objetivos de serem aprovados, mesmo que com a nota mínima, para não atrasarem sua

formação. Isso ocorre devido à falta de esforço ou baixa capacidade dos estudantes, das condições de aluno trabalhador ou mesmo da forma como o currículo está estruturado: muitas matérias, horários inadequados, nível de exigência desproporcional, inúmeros trabalhos, entre outros.

- c) *Strategic approach*: os estudantes têm o objetivo de tirar as melhores notas possíveis devido ao seu esforço. É como se fosse estabelecido um contrato com o professor: eu faço o que você manda e você põe a melhor nota que posso alcançar. Troca de esforço por nota. A preocupação é com a valoração e peso nas atividades para nota final.

Cabe a nós, docentes, considerarmos os estilos de aprendizagens para escolhermos as metodologias diárias, entendendo que o processo ensino/aprendizagem depende tanto do professor quanto do estudante e que o objetivo maior é a aprendizagem.

Zabalza e Cerdeiriña dizem que até 75% das aulas são de “*clases magistrales*”, ou seja, aulas expositivas, consideradas obstáculos na renovação da docência universitária, de acordo com os dados da Comissão para a Renovação das Metodologias Educativas do MEC (2006)<sup>33</sup>, a qual Zabalza faz parte.

Segundo os autores, o problema da baixa aprendizagem é do estudante, mas também do professor e, provavelmente, está nas mãos deste o poder de resolver este problema.

Bain (2014), que pesquisa sobre os estudantes universitários, também denomina, de acordo com o estilo de aprendizagem, como: estudantes superficiais, profundos e estratégicos.

Os estudantes superficiais buscam ações e palavras para facilitar a memorização e antecipar a possibilidade de qualquer pergunta que possam fazê-lo. Estes estudantes se preocupam em serem aprovados nos exames e não utilizam nada do que leram.

Os estudantes profundos buscam compreender o significado e razões que estão por detrás do texto, pensam sobre as implicações e aplicações e distinguem as evidências em detrimento das conclusões. Estes estudantes procuram compreender a diferença entre as ideias, linhas de raciocínio e como isto se

---

<sup>33</sup> Propostas para a Renovação das Metodologias Educativas, na Universidade de Madri.

relaciona com o que já conhecia. Enfim, estudam o texto com entusiasmo, com a destreza de fazer a análise, síntese, avaliação e especulação para construir teorias.

O estudante estratégico limita-se a conseguir boas notas e, muitas vezes, para obter o grau da faculdade ou da escola profissional. Estes estudantes normalmente brilham em sala de aula e fazem com que seus pais fiquem orgulhosos com seus resultados. Eles se parecem com os estudantes profundos em muitos aspectos, mas a preocupação fundamental é diferente. Concentram-se em descobrir o que os professores querem e em como se sobressair nos exames. Se na caminhada aprenderem alguma coisa que mude sua forma de pensar, agir ou sentir será considerado um acidente, pois não têm esse propósito, mas sim, o do reconhecimento e, conseqüentemente, de obter o título com distinção e honra.

Destaco algumas ideias de Bain (2014), acerca dos estudos sobre estudantes universitários:

1) Quando crianças, somos seres de perguntas, curiosos e quando chegamos na universidade, seríamos seres das respostas e apenas receptivos, não mais curiosos e interessados?

2) Se na escola fizemos somente perguntas de múltipla escolha, possivelmente os estudantes terão o hábito somente de memorização e não buscar o significado e compreensões ampliadas;

3) Se uma antropóloga de Marte aterrissasse em um *campus* universitário, verificaria que o propósito desta educação é de aprender a fazer exames sobre catálogos e diretórios;

4) A maioria das aulas apresenta um abismo entre a realidade dos estudos e as condições que promovam enfoques profundos, e que fomente a aprendizagem;

5) São três os fatores-chave entre os melhores estudantes: 1) redescobrir a curiosidade da infância, ou seja, compreender o mundo à sua volta, o desconhecido, encontrar prazer quando se depara ao objeto ou experiência, perguntar como poderia aplicar ou resolver um problema. Os estudantes descobriam como explorar a sociedade humana, a natureza, as artes e como conectar com seus interesses; 2) desfrutar muito, aprendendo como ser criativo e descobrindo o poder dinâmico de sua mente. Tudo o que aprendiam, todas as ideias e conhecimentos ajudavam a acender a imaginação e ficavam mais produtivos. Estavam mais

motivados, pois descobriram como funcionavam suas mentes e como podiam aprender a melhorar a forma de pensar. Queriam crescer e utilizar a criatividade quando se defrontavam com algum assunto; 3) compreender que todos somos únicos. Uns se beneficiam com as especiais contribuições dos outros. Parte do processo criativo está na capacidade de reconhecer as boas ideias. Esta é uma parte da motivação, contemplar a realização das outras pessoas, por menor que seja, e fazendo de cada vitória um desafio e uma inspiração;

6) A maioria dos estudantes ingressa na universidade esperando que as experiências universitárias ajudem a abordar assuntos imateriais sobre os propósitos de sua vida; os demais dizem que é muito importante ou essencial que a universidade ajude a desenvolver seus princípios individuais e melhore sua compreensão sobre ele mesmo;

7) Chama a atenção para a recompensa desde a “estrelinha” nas atividades desenvolvidas quando criança, até honrarias quando universitário, pois a motivação intrínseca é a que leva o estudante a ter prazer em aprender, resolver problemas novos, contribuir com a sociedade;

8) Imitar e encenar personagens completamente remodelados contribui com o desenvolvimento da criatividade, do bom humor e das sátiras políticas;

9) O teatro de improvisação é uma experiência libertadora e abre caminhos para aceitação até do fracasso, aprende-se a se sentir bem até quando for bombardeado;

10) Os estudantes profundos lidam bem com o desconhecido, com resolução de problemas novos, sabem improvisar, inventar e ultrapassar obstáculos inesperados, enquanto que os superficiais e estratégicos têm mais dificuldade e podem sofrer de crises de ansiedade, depressão, cansaço e desistir da universidade. A sociedade em constante mudança necessita destes estudantes com “flexibilidade imaginativa” (p. 53).

11) Os estudantes assumem o controle dos estudos e criam para si mesmos uma educação que muda sua forma de pensar a sua própria vida;

12) Os estudantes extraordinários têm características como humildade, confiança e determinação, bem como a organização, planejamento e estilo de vida;

13) A curiosidade, essencial para a motivação intrínseca, a aprendizagem em profundidade e a especialização flexível aparecem cedo na vida de algumas pessoas e nunca as abandona. Em outras, vêm e se vão e, em outras, retornam;

14) As pessoas inovadoras, produtivas e criativas, que pensam criticamente, conversam com elas mesmas, o que permite compreender, controlar e melhorar sua própria mente e seu trabalho.

Christensen, Horn, Johnson (2009), da Universidade de Harvard, estudaram a inovação na sala de aula e apresentam duas ideias centrais: de que as motivações extrínseca e intrínseca são importantes no processo de aprendizagem, devido à influencia externa e interna que mobilizam os estudantes a aprenderem; de que a customização do aprendizado é necessária tendo em vista que cada aluno aprende por métodos diferentes, em diferentes estilos e ritmos diferentes, ou seja, o processo é centralizado no ensino individualizado do estudante.

Cabe a pergunta do autor: se os estudantes aprendem de maneira diferente, será que os professores ensinam de maneira diferente? Ou padronizam a maneira de ensinar e avaliar?

Christensen, Horn, Johnson (2009, p. 47) apresentam um dilema: “como os estudantes têm diferentes tipos de inteligência, estilos de aprender, ritmos diferenciados e pontos de partida, *todos os alunos* têm necessidades especiais de aprendizado.” Citam a definição e os tipos de inteligência de Gardner, da década de 80: “Inteligência é a capacidade de resolver problemas que a pessoa enfrenta na vida real, a capacidade de gerar novos problemas a serem resolvidos e a capacidade de fazer alguma coisa ou oferecer um serviço que tenha valor no âmbito da cultura da pessoa.” (p. 39-40) As oito inteligências são as seguintes:

*Linguística*: capacidade de pensar em palavras e de usar a linguagem para dar expressão a significados complexos; *lógico-matemática*: a capacidade de calcular, quantificar, elaborar proposições e hipóteses e realizar complexas operações matemáticas; *espacial*: a capacidade de pensar em formas tridimensionais; perceber imagens externas e internas; recriar, transformar ou modificar imagens; transportar a si mesmo e a objetos pelo espaço; produzir ou decodificar informação gráfica; *corporal-cinestésica*: a capacidade de manipular objetos e refinar habilidades físicas; *musical*: a capacidade de distinguir e criar movimento, melodia, ritmo e tom; *interpessoal*: a capacidade de entender e interagir efetivamente como os outros; *intrapessoal*: a capacidade de construir uma autopercepção refinada e de usar este conhecimento no planejamento e determinação da própria vida; *naturalista*: a capacidade de observar padrões na natureza, identificar e classificar objetos e entender sistemas naturais e sistemas produzidos pelo homem.

Christensen, Horn, Johnson (2009) entendem que o aluno tem, geralmente, duas a três inteligências mais desenvolvidas, o que gera a necessidade de os professores repensarem as metodologias que possibilitem a aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento destas e demais inteligências.

Para que ocorra a ruptura no processo de ensino no qual o aprendizado é centrado no aluno, os autores dizem que duas fases são necessárias, sendo a primeira “o aprendizado baseado no computador” e a segunda “a tecnologia centrada no aluno.”

Os achados dos autores sinalizam de que talvez precisamos começar a mudança na educação infantil, ou melhor, em casa, desde o nascimento da criança visando a três elementos centrais:

- 1) Criação de capacidade intelectual na primeira infância; 2) Fortalecimento de positiva auto-estima – a principal crença de qualquer criança a seu próprio respeito. A consolidação da auto-estima é um processo para a vida inteira, mas seus fundamentos são estabelecidos na infância. 3) Estímulo da curiosidade intelectual, que servirá como um motivador para o aprendizado contínuo durante a vida inteira. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009, p. 151)

Com base nestes elementos, os autores citam que os pesquisadores Hart e Risley desenvolveram estudos acerca das interações verbais dos pais com as crianças até dois anos e meio de idade. Foi verificada a quantidade de palavras pronunciadas por hora e total com os filhos e evidenciado que os primeiros 12 meses são decisivos para que as crianças não tenham *déficit* intelectual quando adultos.

Hart e Risley identificaram dois tipos de conversa entre os pais e os filhos: os “taciturnos”, pais que a maioria das vezes se limitavam a conversas práticas do que precisava ser feito, como: “termine a comida, estenda as mãos, vamos entrar no carro, é hora de dormir”. Identificaram como conversas não ricas e complexas, por isso, não têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo, é relativamente limitado.

O outro tipo foi batizado de “dança da linguagem”, na qual os pais ficam face a face com os filhos e utilizam uma linguagem adulta, sofisticada, encantadora, fazendo perguntas, observações e comentários, como se a criança estivesse ouvindo, compreendendo e respondendo. Essa “dança da linguagem” pode ser feita nos mais diversos locais e momentos em contato com o filho, pois desperta a curiosidade e desenvolve a capacidade cognitiva.

Duas sugestões dos autores: uma é capacitar os jovens que serão futuros pais para compreenderem essa “dança da linguagem” e possibilitarem o desenvolvimento da capacidade cognitiva de seus filhos, o que poderá trazer melhor resultado na chegada deles na universidade. Outra sugestão é capacitar os futuros professores para trabalharem individualmente com os diferentes tipos de alunos.

Os autores sinalizam que para haver a realização de alguma mudança em alguma organização, em nosso caso, na universidade, é preciso ter um objetivo comum e um consenso entre os envolvidos, mas caso não seja possível, pode ser resolvido por meio de três possibilidades: linguagem comum, poder e separação. Uma linguagem comum e uma formatação comum, um rumo e resolução do problema fazem surgir um acordo mais amplo sobre o que é necessário fazer. Quando não é possível, as autoridades constituídas podem usar do poder e tomar decisões para que as mudanças ocorram. E, ainda, os líderes podem usar a ferramenta do poder para utilizar a ferramenta da separação, ou seja, separar os grupos com ideias diferentes nos quais não foi possível o consenso e criar outra possibilidade.

Freire (1996, p. 13) diz que: “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”

Para estimular esta curiosidade, professor e estudantes precisam arriscar-se, aventurar-se na busca do conhecimento e da aprendizagem. Segundo o autor, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída, por isso, precisamos trabalhar no sentido de fazer a passagem da ingenuidade para a criticidade, sendo que o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil é inerente à prática educativa-progressista.

Quanto ao egresso, não é e nem deve ser visto como um operador técnico, pois a sociedade espera dele a atuação de um agente político, de um cidadão, de um educador, com posicionamentos éticos, epistêmicos e de responsabilidade coletiva (SEVERINO, 2007).

Rios (2001, p. 26) afirma que:

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes.

Cabe continuar pensando em construção da cidadania que, de acordo com a autora, está imbricada na relação social. Se entendermos cidadania como possibilidade concreta de participação eficiente e criativa na construção da cultura e da história, devemos estar pensando que essa participação não se faz de maneira solitária – ao contrário, resulta de uma ação conjunta dos homens e mulheres em um contexto determinado, em um tempo determinado, marcado pelos valores criados por esses mesmos homens e mulheres (RIOS, 2001, p. 26).

Portanto, a cidadania vai sendo construída coletivamente também por professores e estudantes, e é um dos objetivos a alcançar na Educação Superior. Hanna Arendt (2001) auxilia na compreensão de cidadania, dizendo que é o direito de ter direitos, pois a igualdade em dignidade dos seres humanos não é um dado. É construído da convivência coletiva, que requer acesso ao espaço público.

Para Freire (1996), outro saber necessário à prática educativa e que se funde com a perspectiva da inconclusão e do inacabamento é o respeito devido à autonomia do ser educando.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se eximido cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 35)

O autor diz que o professor precisa ter uma prática coerente no sentido de respeitar a autonomia e a identidade do educando.



É esta percepção do homem e da mulher como seres "programados, mas para aprender" e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 92).

Esta é uma importante ideia que nos auxilia nas reflexões acerca da prática educativa amorosa, mas com rigor epistemológico e pedagógico que promova o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Para Freire a autonomia é um processo de decisão e de humanização, que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir (FREIRE, 1996, p. 120). [...] A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. (FREIRE, 2000, p. 121). Por isso a autonomia é experiência de liberdade. (MACHADO *in* DICIONÁRIO DE PAULO FREIRE, 2010, p. 53)

O trabalho da construção da autonomia é conjunto, entre professor e estudantes, para que estes desenvolvam a confiança do sujeito histórico, de democracia e liberdade que possuem. Para isso, é necessário compreender o conceito de autonomia intelectual e profissional que, de acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), assim se caracteriza:

**Autonomia Intelectual:** concepção do aprender a aprender, do aprender continuamente, da construção permanente do conhecimento e da educação de sujeitos emancipados sob o ponto de vista da capacidade de pensar. Notas: para LIPMAN (1995), trata-se de adquirir capacidade de formular julgamentos mais objetivos, por meio de habilidades cognitivas de ordem superior: pensar crítico/pensar criativo. Esta autonomia explica-se por um conjunto de situações suscetíveis de posicionamento crítico e de fecundação do diálogo nos campos da objetividade do conhecimento e da historicidade de sua produção. Para CARNEIRO (2000) a autonomia intelectual vai-se encorpando na capacidade crescente de análise de concepção e de aplicação dos elementos conceptivos. (GROLI, D.; SCHEID, F., p. 401).

**Autonomia profissional:** [...] “ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática do ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais... que atuem como orientadores da própria prática“. (CONTRERAS, 2002, p. 195).

**Notas:** a autonomia é construção. É construída em interação, não é um status de separação, e sim uma dinâmica de relação. É caracterizada pela independência de juízo, para a constituição da identidade no contexto das relações, conseguindo manter um certo isolamento crítico, sendo conscientes da parcialidade de nossa compreensão dos outros, uma qualidade de relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos, e compreender a nós mesmos e a nossas circunstâncias e também parte de um processo de discussão e contraste com os outros. É um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. (MOROSINI, M. C., p. 397).

Como a aula é “feita” por discentes e docentes, cada um com suas atribuições, responsabilidades e atitudes, tem no horizonte a formação profissional e humana visando à autonomia do estudante. Entendo que nós, professores, precisamos discutir e refletir sobre estas questões nos colegiados de curso e com os estudantes, bem como desenvolver pesquisas acerca da temática.

Nesse sentido, Zabalza e Cerdeiriña (2010, p. 68-69) apontam que estamos passando por uma transformação profunda nos sistemas convencionais no ensino universitário, o que leva professores e estudantes a se comprometerem com novos desafios como:

a) Preparar nossos estudantes para levarem a cabo uma *aprendizagem autônoma*, mas com acompanhamento; b) Dar importância ao manejo de *ferramentas de aprendizagem* e não somente a acumulação de conhecimentos; c) Buscar o equilíbrio na relação entre *exigências e apoios* para a aprendizagem, respeitando os tempos do estudante; d) Desenvolver uma docência ajustada aos *parâmetros curriculares de pertinência* (conteúdos de acordo com o perfil da titulação), *continuidade* (progressividade na profundidade dos conteúdos e competências sem repetições desnecessárias), *transversalidade* (prestando especial atenção aquelas aprendizagens que permitem estabelecer vínculos entre diversos espaços disciplinares) e *transferibilidade* (aprendizagens com projeção para além do momento e da situação em que foram aprendidos ou da avaliação a qual irão submeter-se). (Tradução minha).

Importante esta observação acerca da orientação/preparação do estudante para aprender de forma autônoma, bem como saber lidar com as ferramentas de aprendizagem desde a primeira fase do curso. Dentre os resultados das pesquisas

descritas no estado do conhecimento, consta que os estudantes apresentaram estas dificuldades durante o processo de ensino/aprendizagem.

García e Gros (2013, p. 37) dizem que um contexto de aprendizagem universitária inovador deveria proporcionar oportunidade aos estudantes de:

Resolver problemas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar por meio do trabalho em equipe; propor, projetar e executar soluções originais, criativas e inovadoras; desenvolver competências que relacionem aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais; tomar parte de experiências de aprendizagem que coloquem em jogo o conhecimento teórico e prático e que permitam sua aplicação e a transferência a diferentes contextos, com possibilidade real ou baseado na realidade; participar e desenvolver espaços de produção pessoais e compartilhados por meio de recursos tecnológicos e comprometer-se, tomar consciência das próprias realizações e carências, desenvolver e utilizar a capacidade metacognitiva e de autorregulação a respeito da própria aprendizagem. (Tradução minha)

Tanto o professor precisa utilizar metodologias que possibilitem aos estudantes desenvolverem estas competências como os estudantes precisam participar e se responsabilizar por seu processo de estudo e de aprendizagem.

Para Bariani (2004), uma das variáveis mais tratadas nos trabalhos teóricos e empíricos acerca da realização escolar, da aprendizagem e formação do universitário são os estilos cognitivos.

Bariani (2004, p. 87-88) diz que:

A formação universitária requer processos cognitivos mais complexos de análise e síntese, habilidades de leitura, aplicação de conhecimento, descobertas sobre a significação de associações, convivência e solidariedade com os outros num processo grupal, entre outros, o que leva a crer que os estilos cognitivos são relevantes para esse processo.

A autora destaca que, embora os aspectos cognitivos sejam essenciais para a formação do estudante, também temos que pensar na formação humana e privilegiar os aspectos afetivos e sociais.

Para a autora supracitada, há evidência de que os indivíduos podem apresentar predominância das características de apenas um estilo cognitivo ou mostrar características de ambos os estilos; os efeitos dos estilos cognitivos têm relevância para o processo de aprendizagem individual em várias áreas do conhecimento, mas também para a natureza do comportamento social e das interações humanas em diferentes contextos.

Os estilos cognitivos, em consonância com as concepções educativas inovadoras, sugerem incidir “nas diferenças qualitativas das estratégias de aprendizagem dos estudantes, de como as escolhas educacionais e vocacionais são feitas, do modo de ensinar dos professores e da interação entre os alunos e professores” (p. 91); há evidências de que estudantes aprendem mais efetivamente quando são ensinados por um professor com estilos cognitivos similares aos seus (p. 94), e ainda recomenda que os professores planejem suas aulas, atividades e avaliações diversificadas de forma que contemple os estudantes de vários estilos, bem como para além da aquisição do conhecimento levemos o aluno a pensar, desafiando-o a utilizar múltiplos modos de pensamento como meio de possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo. Bariani (2004, p. 95) cita Thompson e Crutchlow (1993), os quais defendem a premissa de que “os alunos precisam ser desafiados e experimentar um certo desconforto para crescer.”

Zilda Del Prette e Almir Del Prette (2004) trazem a preocupação com a qualidade da formação profissional a qual está relacionada à qualidade do ensino que, por sua vez, sofre críticas e cobranças.

O questionamento sobre a atuação profissional é usualmente direcionado para: a) a qualidade técnica do exercício da profissão em si mesma; b) o compromisso ético inerente à atividade profissional e c) a forma como o profissional constrói e consolida sua relação com aqueles (clientes e colegas) com quem trabalha. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004, p. 106).

Os autores defendem que a formação profissional no Ensino Superior precisaria articular a competência técnica e a social e sugerem três classes gerais de capacitação, mantendo as especificidades das competências necessárias aos diferentes cursos:

1) Capacidade analítica: compreendida como um conjunto de habilidades cognitivas que implica o raciocínio, o pensamento crítico, o domínio de conhecimentos teóricos específicos a um determinado campo do saber e áreas afins; bem como habilidades de lidar com a automotivação para aprender, resolver problemas e tomar decisões, procurar e obter informações. 2) Capacidade instrumental: compreendida como o domínio das técnicas específicas que caracterizam o exercício da atividade profissional, incluindo as habilidades de produção de conhecimento na área, por exemplo, a experimentação. 3) Competência social: compreendida como o conjunto de desempenhos sociais que atende às diferentes demandas próprias dos vários contextos de trabalho (não circunscritas a estes) e os valores éticos. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2004, p. 110).

Para os autores, essas capacidades precisam fazer parte do planejamento das disciplinas e demais atividades acadêmicas do curso e as competências sociais precisam sair do currículo oculto e deixar de ser um subproduto do ensino.

Essas considerações contribuem com a tese de que o professor e o estudante universitário precisam ser copartícipes comprometidos com o processo ensino/aprendizagem no sentido de transformar estas dualidades em unidades conexas: trabalho e estudo, ensino e aprendizagem, objetivo, conteúdo e metodologia, atividade e resultado, processo e produto, avaliação e autoavaliação, cidadania e autonomia.

Para a caminhada de construção da cidadania e da autonomia do estudante universitário, a metodologia utilizada pelos professores, as orientações e mobilizações para o estudante aprender com autonomia e o comprometimento do estudante com a aprendizagem parecem ser elementos determinantes no processo.

### **3.3.3 Minitrança III: O docente, o estudante e a aula universitária**

Essa trança teórica tem o objetivo de compreender a aula universitária, desde as concepções previstas na legislação, PPI, PPC, plano de ensino e aprendizagem até os pressupostos dos autores. Cabe repensar sobre os principais aspectos da aula universitária, que tem como objetivo primeiro, a aprendizagem do graduando, o qual vai construindo o conhecimento para alcançar o perfil do egresso previsto no PPC.

Nesse sentido, o ensino universitário precisa ser aprimorado para que os alunos aprendam mais e melhor e, para tanto, três fatores precisam ser repensados: a função dos professores no ensino, o meio de aprendizagem utilizado e a função do aluno e sua aprendizagem na sala de aula (IMBERNÓN, 2012).

O autor comenta que estamos situados entre os dois extremos quanto à aprendizagem dos alunos: “passiva”, devido ao protagonismo da aula ser do professor por meio da aula explicativa e “ativa”, em que os alunos têm maior protagonismo na participação do ensino. A aprendizagem ativa é também chamada de interativa, recíproca ou cooperativa, o que não importa muito, mas sim o envolvimento dos alunos no processo ensino/aprendizagem, levando à aprendizagem significativa, ou seja, mais relevante e útil.

No sentido de pensar a inovação na sala de aula, o autor não condena a aula expositiva, sugere que o professor não se preocupe tanto em demonstrar seus conhecimentos, mas sim, como processo de aprendizagem dos alunos, melhorando a maneira de ensinar. Cita os dois componentes clássicos da retórica da aula expositiva: a argumentação e a explicação. A argumentação permite ao aluno a construção de novos conhecimentos, por meio da explicação, que mude após o conhecimento conceitual, atitudinal ou procedimental. Este componente tem mais importância no Ensino Superior. A explicação ajuda a tornar o discurso compreensível e inteligível para os alunos, facilitando a aprendizagem. É o conhecimento didático, metodológico, a maneira mais adequada de explicar o conteúdo.

Parece notório que as aulas expositivas precisam ser melhoradas no sentido de envolver mais os estudantes, e “será mais difícil, porém mais satisfatório, ensinar a pensar que ensinar meus pensamentos” (IMBERNÓN, 2012, p. 21).

O autor também defende que, na realidade social atual, a metodologia de ensino tradicional em que o aluno é receptor passivo não é suficiente para uma aprendizagem efetiva, sendo necessária uma metodologia mais ativa e interativa na qual os alunos constroem sua aprendizagem na relação com as aprendizagens dos colegas.

“O importante não é qual metodologia é utilizada, e sim qual é a concepção, implícita ou explícita, de ensino e de aprendizagem que se possui. A técnica pedagógica não é tão importante quanto a concepção da qual se parte” (IMBERNÓN, 2012, p. 54). Para tanto, cita quatro componentes importantes para o desenvolvimento das aulas: componente didático, componente experiencial ou vivencial, componente cultural ou contextual e componente pessoal ou atitudinal ou emocional. Diz que a relação estabelecida com os estudantes é fundamental para o ensino e aprendizagem.

Recorro, também, às considerações de Veiga (2006) sobre a aula universitária para que nós, professores universitários, possamos pensar e planejar cada aula, bem como refletir sobre elas todos os dias, com vistas à inovação pedagógica, lembrando que o planejamento é determinante e qualifica o exercício da docência, conforme afirmam Zabalza e Cerdeiriña (2010).

Veiga (2006) diz que os elementos estruturantes da organização didática da aula são: conhecimento e análise da realidade quanto à necessidade dos alunos; orientações do Projeto Político Pedagógico (PPC); análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e confronto com a ementa do programa de outras disciplinas; análise da prática docente; organização conjunta das ações para atingir os objetivos; pensar juntos sobre: Para quê? O quê? Com quê? Como? Como avaliar? Quando? Onde? Quem?

Estas observações remetem para a importância da elaboração do planejamento do semestre e de cada aula para o alcance dos objetivos da disciplina e da concretização do PPC. Fica evidente que a metodologia utilizada nas aulas também precisa ser muito bem pensada para o bom andamento do processo ensino e aprendizagem e formação do estudante universitário.

Terezinha Rios (2001) traz uma importante reflexão sobre a aula, no sentido de entender que a aula é “feita”, vamos “fazer a aula” com a participação do professor e dos estudantes e não de que a aula é “dada e assistida”. A autora argumenta que, primeiro, não seria dar aula porque não é doação, o professor recebe pelo trabalho feito e, segundo, porque para dar de verdade, alguém deveria estar disposto a receber, o que nem sempre ocorre na aula, por isso que a aula “se faz no trabalho conjunto de professores e alunos” (p. 27). Ela acrescenta que o fazer a aula extrapola o limite da sala de aula neste envolvimento de professor e estudantes, o que exige múltiplos saberes acerca do exercício da docência.

Morán (2015) destaca a importância da aula invertida, ou seja, o estudante faz leituras, atividades, narrativas, entrevistas, assiste a vídeos e, na aula, aprofunda conhecimentos, desenvolve atividades, resolve problemas com auxílio do professor e dos colegas. A sugestão do autor para a aula invertida é deixar as informações básicas no ambiente virtual e, durante a aula, realizar atividades mais criativas e supervisionadas, nas quais os estudantes aprendam fazendo, aprendam juntos e no próprio ritmo.

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais. (MORÁN, 2015, p. 24)

Cabe, então, aos gestores da instituição e do curso pensar e planejar qual o caminho da inovação seguir, envolvendo a comunidade acadêmica, capacitando coordenadores, professores e estudantes para trabalhar com Metodologias Ativas.

Morán (2015, p. 28) também aponta que algumas dimensões estão ficando claras na educação formal:

1) o modelo *blended*, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e virtual – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado; 2) Metodologias ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e 3) O modelo *online* com uma mistura de colaboração e personalização. Cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades de grupo. Uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as questões mais previsíveis) e a principal será feita por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas.

Morán (2004) apresenta quatro eixos de uma educação inovadora: 1) foco na aprendizagem inovadora (uma nova sala de aula, espaço do laboratório conectado, utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs, inserção em ambientes experimentais e profissionais/relação prática/teoria/prática); 2) foco no desenvolvimento da autoestima do docente; 3) foco na formação do aluno empreendedor; 4) foco na formação do aluno-cidadão.

Esses pontos são importantes para reflexões necessárias e imprescindíveis no momento da reavaliação do PPI e do PPC dos cursos de graduação, no sentido de trazer a inovação e possibilitar aprendizagem significativa, relacionada à realidade profissional, com protagonismo do estudante, para formação empreendedora e cidadã.



O diálogo com os autores possibilitou compreender a importância do professor universitário e de sua formação continuada, no sentido de bem exercer esta profissão, de buscar a inovação, de contribuir com a melhoria do processo ensino/aprendizagem, com a concretização do PPC e com a formação qualificada dos estudantes universitários. Também possibilitou refletir sobre o estudante universitário, os tipos, seus objetivos para planejarmos o que e como fazer no sentido de alcançarmos suas expectativas e contribuirmos com sua formação qualificada.

E, ainda, conhecendo os saberes da profissão docente, os tipos de estudantes, ampliou a compreensão acerca dos pressupostos da aula universitária inovadora para que integre a prática pedagógica.

Para finalizar o construto teórico, apresento um quadro com as três categorias gerais que emergiram do estado do conhecimento, Educação Superior e legislação nacional e institucional; Educação Superior e o docente e Educação Superior e o estudante, relacionadas às principais ideias dos pesquisadores brasileiros apresentados no estado do conhecimento e as ideias dos principais autores presentes no trançado teórico: Morán, Zabalza, Lucarelli, Bain e Christensen.

O quadro a seguir apresenta as principais ideias dos autores referentes às três categorias:

Quadro 8 – Categorias e destaques

<b>Categorias</b> <b>Origens</b>	<b>Legislação nacional e institucional</b>	<b>Docente Universitário</b>	<b>Estudante universitário</b>
<b>ESTUDOS BRASILEIROS</b>	<p><b>PROJETOS INOVADORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabalho coletivo; currículo</li> <li>Integração de conhecimentos de diferentes áreas;</li> <li>Práticas e interdisciplinares;</li> <li>Relação teoria/prática;</li> <li>Recursos materiais, didáticos/ pedagógicos;</li> <li>Currículo Inovador: professor facilitador, aluno mais autônomo.</li> </ul> <p><b>DEVIR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ readequação curricular;</li> <li>▪ currículos fragmentados e pouco flexíveis;</li> <li>▪ abismo: discurso e prática docente;</li> </ul>	<p><b>METODOLOGIAS ATIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Postura moderna, interativa, significativa;</li> <li>▪ Melhora desempenho aluno;</li> <li>▪ Metodologia projetos</li> <li>▪ RPG – <i>role playing game</i>;</li> <li>▪ Estratégias no AVA;</li> <li>▪ Mídias digitais;</li> <li>▪ PBL;</li> <li>▪ Pesquisa e empresa;</li> <li>▪ Visita técnica.</li> </ul> <p><b>CAPACITAÇÃO DOCENTE PERMANENTE</b></p> <p><b>DEVIR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Predominância de aulas expositivas;</li> <li>▪ Capacitação permanente;</li> <li>▪ Novas metodologias;</li> <li>▪ Domínio das tecnologias;</li> <li>▪ Melhorar relação teoria</li> </ul>	<p><b>APRENDIZAGEM ATIVA, CRÍTICA SIGNIFICATIVA E COLABORATIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mais interesse em aprender;</li> <li>▪ Atende diferenças individuais;</li> <li>▪ Aprender a aprender;</li> <li>▪ Formação mais crítica, humanista e reflexiva;</li> <li>▪ Protagonistas, mais conscientes;</li> <li>▪ Aprendizagem científica, descoberta, problematização;</li> <li>▪ Contribui com formação do aluno e professor;</li> <li>▪ Postura do estudante frente a nova situação do aprendizado;</li> <li>▪ Experiência relevante de aprendizagem;</li> </ul>

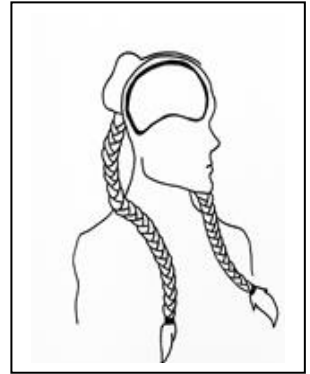
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dicotomia teoria/prática;</li> <li>▪ falta diálogo em aula;</li> <li>▪ inclusão da autoavaliação e diversidade de critérios;</li> <li>▪ relação conteúdos científicos e do cotidiano;</li> <li>▪ pesquisa separada do ensino;</li> <li>▪ cursos a distância: falta concepção por parte dos docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prática;</li> <li>▪ Interdisciplinaridade;</li> <li>▪ Diferentes formas de avaliação;</li> <li>▪ Incluir a autoavaliação;</li> <li>▪ Ampliar o diálogo com estudantes.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>DEVIR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudantes ainda não dominam as tecnologias;</li> <li>▪ Falta base teórica para estudantes;</li> <li>▪ Falta participação;</li> <li>▪ Falta estudo individualizado;</li> <li>▪ Aluno não muito a vontade (acostumado a ouvir);</li> <li>▪ Falta preparo quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos.</li> </ul>
<b>MORÁN</b>	<p><b>PROJETO PEDAGÓGICO ATUALIZADO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estes sobreviverão;</li> <li>▪ Realinhar currículo, avaliação, tempos e espaços, metodologia, utilização tecnologias;</li> <li>▪ Modelo <i>blended</i> (semipresencial);</li> <li>▪ Materiais interessantes;</li> <li>▪ Plataformas adaptativas (inteligência de sistemas);</li> <li>▪ Mudança suave/progressiva: disciplinas, MA, maior envolvimento aluno, projetos interdisciplinares, ensino híbrido/<i>blended</i></li> <li>▪ Mudança ampla/profunda: sem disciplinas, redesenho projeto, espaços físicos, metodologias aluno aprende seu ritmo</li> </ul>	<p><b>METODOLOGIAS ATRAENTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professor inspirador;</li> <li>▪ Professor orientador, curador;</li> <li>▪ Capacitados para gerenciar atividades de aprendizagem complexas e desafiadoras;</li> <li>▪ Metodologias: caminho inicial ou secundário da inovação/mudança;</li> <li>▪ Aproximar da realidade do campo de atuação profissional;</li> <li>▪ MA: parte de problemas e situações reais: diversidade de possibilidades;</li> <li>▪ Organização didático/pedagógica: aulas roteirizadas, objetivos claros, avaliação;</li> <li>▪ Aula invertida;</li> <li>▪ Foco desenvolvimento autoestima do docente;</li> </ul>	<p><b>ALUNOS PROATIVOS E CRIATIVOS/ APRENDIZAGEM INOVADORA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maior envolvimento aluno;</li> <li>▪ Aprendizado no seu ritmo;</li> <li>▪ Atividades complexas;</li> <li>▪ Avaliar resultados;</li> <li>▪ Materiais relevantes;</li> <li>▪ Experimentam inúmeras possibilidades;</li> <li>▪ Desenvolvimento intelectual, emocional, pessoal, comunicacional;</li> <li>▪ Dar conta atividades prévias;</li> <li>▪ Aprendizagem múltipla e complexa;</li> <li>▪ Desenvolvimento individual;</li> <li>▪ Foco formação aluno empreendedor;</li> <li>▪ Foco formação aluno cidadão.</li> </ul>
<b>ZABALZA</b>	<p><b>COREOGRAFIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coreografia externa: ambientes institucionais;</li> <li>▪ Coreografia interna: planejamento, aprendizagem;</li> <li>▪ Variáveis coreográficas institucionais: organização currículo, professor e estudante; espaços, sistemas e modalidades;</li> <li>▪ Importância da docência na formação;</li> <li>▪ Características próprias diferentes de outras atividades acadêmicas.</li> </ul>	<p><b>COREOGRAFIA DIDÁTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importância do planejamento, organização da matéria, relação teoria/prática, objetivos definidos, resultados esperados, avaliação adequada;</li> <li>▪ Docência centrada no estudante;</li> <li>▪ Competências profissionais;</li> <li>▪ Qualidade da docência;</li> <li>▪ Diversidade de possibilidades de MA;</li> <li>▪ Utilização das TICs;</li> <li>▪ Atenção personalizada aos estudantes;</li> <li>▪ Manejo de ferramentas de aprendizagem.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>DEVIR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 75% de aulas <i>magistrales</i> (expositivas);</li> <li>▪ Inovar: possibilidade de mudar;</li> <li>▪ Recuperar o valor da docência;</li> <li>▪ Autoavaliação da docência.</li> </ul>	<p><b>COREOGRAFIA DA APRENDIZAGEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação ativa do estudante;</li> <li>▪ Interesse, esforço, capacidades;</li> <li>▪ Aprendizagem autônoma;</li> <li>▪ Formação baseada em competências;</li> <li>▪ Tipos de estudante: deep aprauche; surface aprauche; strategic aprauche;</li> <li>▪ Equilíbrio entre a exigência e o apoio ao estudante;</li> <li>▪ Manejo das ferramentas de aprendizagens.</li> </ul>
	<b>INOVAÇÃO</b>	<b>GÊNESE DA INOVAÇÃO</b>	<b>ALUNO PROTAGONISTA</b>

LUCARELLI	<p><b>CURRICULAR E NA SALA DE AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo dinâmico, adaptado as mudanças sociais e ao sistema educativo;</li> <li>• Dimensões epistemológicas, políticas e sociológicas;</li> <li>• Ruptura das práticas habituais;</li> <li>• Inovação aula universitária: componentes técnicos e humanos;</li> <li>• Determinantes para inovação: recursos, rupturas e protagonismo.</li> </ul>	<p>Professor é protagonista não mero executor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias alternativas;</li> <li>• Forte relação teoria/prática: reflexão e ação;</li> <li>• Avaliação do processo;</li> <li>• Inovação, mudança dois componentes: técnicos: estruturação da situação didática: conteúdos, estratégias e propósitos e humanos: funções do professor e dos estudantes;</li> <li>• Docente mediador, facilitador.</li> </ul>	<p>Aluno é protagonista na construção do conhecimento.</p>
BAIN			<p><b>TIPOS DE ESTUDANTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudantes superficiais, profundos e estratégicos;</li> <li>• Crianças seres de perguntas, curiosos e universitários seres das respostas e apenas receptivos;</li> <li>• Melhores estudantes:</li> <li>• Redescobrir a curiosidade da infância; compreender mundo a sua volta;</li> <li>• Desfrutar muito aprendendo como ser criativo e descobrindo o poder dinâmico de sua mente;</li> <li>• Compreender que todos somos únicos;</li> <li>• Reconhecer boas ideias;</li> <li>• Essencial que a universidade ajude a desenvolver seus princípios individuais e melhore sua compreensão sobre si mesmo;</li> <li>• Motivação intrínseca é a que leva o estudante a ter prazer em aprender, resolver problemas novos, contribuir com a sociedade;</li> <li>• “flexibilidade imaginativa”;</li> <li>• Estudantes extraordinários tem característica como humildade, confiança e determinação, bem como a organização, planejamento e estilo de vida.</li> </ul>
CHRISTENSEN, HORN, JOHNSON	<p><b>CURRÍCULOS DIFERENCIADOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo por projetos, computador na sala de aula e ensino <i>online</i>;</li> <li>• Inovação: mudança por ruptura.</li> <li>• Processo centralizado no ensino individualizado do estudante;</li> <li>• Duas fases para ruptura no ensino centrado estudante: primeira “o aprendizado</li> </ul>	<p><b>CUSTOMIZAÇÃO DO ENSINO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente mediador, facilitador;</li> <li>• Capacitação para trabalhar individualmente com diferentes tipos de alunos;</li> <li>• Ensino individualizado;</li> <li>• Utilização da tecnologia;</li> <li>• Customização do aprendizado: alunos diferentes;</li> </ul>	<p><b>TODOS ALUNOS SÃO DIFERENTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos são diferentes;</li> <li>• Aprendem de formas, métodos, estilos e ritmos diferentes;</li> <li>• Dança da linguagem: desenvolvimento da capacidade cognitiva (primeiros 3 anos de vida)</li> <li>• Motivação extrínseca e intrínseca são importantes no processo de</li> </ul>

	baseado no computador” e a segunda “a tecnologia centrada no aluno.		aprendizagem; <i>Todos os alunos</i> têm necessidades especiais de aprendizado; Alunos com diferentes tipos de inteligência; Começar a mudança nos primeiros anos de vida/na educação infantil: Criação de capacidade intelectual na primeira infância; Fortalecimento de positiva auto-estima; Estímulo da curiosidade intelectual.
--	---	--	---

Fonte: Da Autora (2017).

O próximo capítulo apresenta o trançado empírico que descreve o desenvolvimento da pesquisa.



## 4 TRANÇADO EMPÍRICO

O trançado empírico evidencia a progressão da tarefa investigativa referente aos avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas nos cursos de graduação de uma Universidade Comunitária Catarinense que, juntamente ao trançado da teoria, busca compreender a problemática e alcançar os objetivos da pesquisa.

A Educação: é uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis *da sociedade e na cultura.*  
(Amado)

### 4.1 TRANÇA I: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa com o uso do estudo de caso. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, “pois visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto.” (AMADO, 2014, p. 15).

Para Lüdke e André (2003, p. 17): “O estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

As características do estudo de caso, anunciadas pelas autoras, foram levadas em consideração no desenvolvimento da pesquisa: 1) O estudo de caso visa à descoberta; 2) O estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”; 3) O estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) O estudo de caso usa uma variedade de fontes de informação; 5) O estudo de caso revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; 6) O estudo de

caso procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social.

O desenvolvimento do estudo de caso, de acordo com as autoras citadas, ocorreu por meio de três fases que se inter cruzam: fase aberta ou exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e elaboração do relatório.

A primeira fase, exploratória, “começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente a medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 21). Isso significa não partir com uma “visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo” (p. 22). Momento este importante para a entrada no campo, em que identifiquei os interlocutores e as fontes de dados da pesquisa, além dos possíveis pontos críticos.

Na segunda fase, quando tratei da delimitação do estudo, busquei informações utilizando as técnicas e instrumentos de coleta de dados.

E a terceira fase refere-se à análise sistemática e à elaboração do relatório, na qual foram rascunhados os resultados da pesquisa e validados com os interlocutores, proporcionado um movimento de retroalimentação e diálogo, no sentido da compreensão do objeto de estudo.

Durante as três fases, ocorreu a interface constante entre a teoria e a empiria. Portanto, a pesquisa desenvolveu-se por meio de um plano de trabalho flexível que possibilitou a revisão e a reconstrução da teoria e da empiria.

Neste sentido, imersa na realidade do estudo, busquei ampliar a lente como pesquisadora analisando o contexto, as relações, os significados, as contradições, as diversas vozes, o silêncio, o imperceptível, o mais óbvio e o mais próximo, pois estes, talvez, sejam mais difíceis de perceber.

O lastro da análise foi feito por meio do trançado referente aos três pontos, ou pontas: Educação Superior: legislação nacional e institucional; Educação Superior e planejamento e Educação Superior: docente e estudante, resultando numa trança, mais larga ou estreita, com aproximações e distanciamentos, conceitos e relações referentes aos avanços e desafios na utilização de metodologias nos cursos de graduação. Esse trançado resultou do diálogo com os interlocutores e com os

autores estudados, com os resultados de pesquisas e das reflexões e inferências acerca dos resultados do estudo.

A Instituição *locus* da pesquisa é uma Universidade Comunitária Catarinense, com 48 anos de existência, sendo 19 anos como universidade. Cito alguns dados referentes a ela, descritos no documento da Instituição<sup>34</sup>.

A Instituição de Ensino Superior onde foi realizada a pesquisa possui 47 Cursos de graduação, sendo nove licenciaturas, 10 de tecnologia e 28 bacharelados, com quase 11 mil estudantes. Desses, em torno de 60% possuem algum tipo de bolsa de estudos, financiamento ou estágio não obrigatório.

São 30 cursos de especialização, com mais de mil estudantes; seis mestrados e dois doutorados, com quase 400 estudantes, e um colégio com Ensino Fundamental e Médio, onde estudam mais de 300 alunos. Além disso, há cursos técnicos do PRONATEC<sup>35</sup> com mais de 30 alunos, sendo que já passaram mais de 200. Dentre os estudantes, estão 156 estrangeiros, a maioria na graduação, oriundos de 11 países: Angola, Benim, Cabo Verde, Congo, Haiti, Índia, Paraguai, Peru, Rússia, Senegal e República Tcheca.

A Universidade mantém 46 acordos internacionais com 17 países (Angola, Argentina, Áustria, Canadá, Chile, França, Espanha, Estados Unidos, Irlanda, Itália, México, Portugal, Peru, Polônia, República Tcheca, Rússia e Uruguai), além do acordo de Dupla Diplomação com a Universidade Nacional de Avellaneda (a qual permite que os alunos da Instituição obtenham diploma das duas universidades).

A IES possui 327 projetos de pesquisa em andamento, com 259 bolsas para estudantes de graduação; seis bolsas para estudantes do Ensino Médio; 112 Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq; 15 bolsistas de produtividade em pesquisa – CNPq e 115 projetos de extensão em andamento com 286 bolsas de extensão para estudantes de graduação.

A Instituição cumpre sua função social comunitária, também fazendo 46.874 atendimentos nas Clínicas Integradas da Saúde, com 28,7 mil pacientes cadastrados com prontuário e 2.689 atendimentos na área jurídica, por meio das três Casas da Cidadania em Criciúma, uma em Cocal do Sul e outra em Morro da Fumaça, além

---

<sup>34</sup> Documento disponível no *site*: [http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents).

<sup>35</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

do PAC (Posto de Atendimento e Conciliação) e da Casa da Justiça e Cidadania/Justiça Federal.

Possui 689 professores e 653 técnico-administrativos. Portanto, com este universo de quase 700 professores para formar quase 13 mil estudantes, emergiu a necessidade e a possibilidade de os professores estudarem as Metodologias Ativas e formar uma rede para socializar os conhecimentos, objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem na Instituição.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro cursos de graduação, sendo cada um vinculado a cada uma das Unidades Acadêmicas: UNA CET<sup>36</sup>, UNA CSA<sup>37</sup>, UNA HCE<sup>38</sup>, UNA SAU<sup>39</sup>, de uma Universidade Comunitária Catarinense, após autorização da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (APÊNDICE A) e dos coordenadores dos cursos. (APÊNDICE B).

A foto panorâmica abaixo ilustra a universidade pesquisada.

Figura 9 – Foto da Instituição *locus* da pesquisa



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br) (2017).

Quanto à universidade estrangeira na qual realizei entrevista com docentes, de acordo com o *site* oficial, foi criada em 1911, e “atualmente é a maior Universidade de Portugal e uma das maiores da Europa. Situada no coração de Lisboa, oferece a toda a sua comunidade uma das melhores e mais diversificadas ofertas formativas e promete ser uma experiência única de enriquecimento.

Aceitando a responsabilidade de tornar a cidade de Lisboa uma das grandes capitais europeias da cultura e da ciência, a Universidade recebe todos os anos

---

<sup>36</sup> Unidade Acadêmica de Ciências, Engenharias e Tecnologias.

<sup>37</sup> Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas.

<sup>38</sup> Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação.

<sup>39</sup> Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde.



cerca de 6.900 estudantes internacionais, cerca de 14,5% do total de estudantes, provenientes de mais de 100 países, que procuram uma educação de alta qualidade, bem como a cultura, o clima e a hospitalidade que Lisboa, e Portugal, têm para oferecer.”

Possui oito *campi*, 18 Faculdades e Institutos, 98 cursos do 1º ciclo (graduação), 80 Licenciaturas, 21 mestrados integrados (1º e 2º ciclo), 206 mestrados (2º ciclo), 110 programas doutorais/doutoramentos (3º ciclo). Um total de 47.794 estudantes, sendo 21.013 nas licenciaturas, 14.050 em mestrados integrados, 8.911 no mestrado e 3.820 no doutoramento. Há 5.843 colaboradores, sendo 3.369 Docentes (82,7% Doutorados), 368 Investigadores de Carreira, 745 Bolseiros de Investigação e 2.106 Trabalhadores Técnicos e Administrativos.

A Universidade tem como visão: “pretende promover a sua coesão e espírito identitário, atrair os melhores estudantes, promover a interação da Universidade com o tecido produtivo e os poderes públicos, promover o rejuvenescimento, a qualificação e a mobilidade dos Recursos Humanos, reforçar a capacidade de intervenção e influência da Universidade em espaços internacionais estratégicos, assegurar a consolidação de um Sistema de Gestão da Qualidade, criar oferta cultural para a Universidade e para a Cidade de Lisboa, promover a responsabilidade social e as atividades de desporto, saúde e bem-estar na Universidade bem como melhorar as infraestruturas ao dispor da comunidade académica.”

Tem, como valores: “Liberdade intelectual e respeito pela ética; Inovação e desenvolvimento da sociedade; Participação democrática e Responsabilidade social e ambiental.”

Chama a atenção a taxa de empregabilidade de 84%, com salário médio mensal bruto de 1.128,00 euros.

As fotos a seguir ilustram alguns locais da universidade portuguesa.

Figura 10 – Fotos da Universidade portuguesa



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br) (2017).

#### 4.1.1 Minitrança I: Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de três vias: 1) Da entrevista semiestruturada, com quatro docentes de uma Universidade Comunitária Catarinense e com três professores de uma Universidade Portuguesa; 2) Do Grupo Focal, com estudantes de quatro cursos, sendo um de cada Unidade Acadêmica, com os quais os respectivos docentes utilizaram as Metodologias Ativas nas aulas, e 3) Da análise de documentos institucionais utilizando os princípios da análise documental, de acordo com a descrição a seguir.

1) A **entrevista** foi utilizada, pois “é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 33). Para as autoras, uma das principais vantagens da entrevista é a captação imediata e corrente da informação desejada com os informantes e sobre os mais variados assuntos, além de permitir correções, esclarecimentos e adaptações acerca das informações e permitir aprofundamento de pontos levantados por meio do questionário. A entrevista, seguiu um roteiro (APÊNDICE C), e foi feita com quatro professores que atenderam aos seguintes critérios:

- a) Ser um professor de cada Unidade Acadêmica (CET, CSA, HCE e SAU);
- b) Ter participado do curso de formação de Metodologias Ativas, oportunizado pela Instituição;
- c) Ter realizado o maior número de aulas no LMI – Laboratório de Metodologias Inovadoras da Instituição;
- d) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D).

Os docentes interlocutores foram identificados por DocVermelho, DocAzul, DocVerde e DocAmarelo, por três razões: manter o anonimato, relacionar a cor do docente com a cor institucional da UNA e identificar a cor de cabelo ou a mecha de uma trança. Os docentes foram identificados de PA a PZ, a fim de manter o anonimato.

O quadro a seguir evidencia que 29 professores utilizaram o LMI do segundo semestre de 2014 até o segundo semestre de 2016, sendo que 12 participaram da formação externa acerca das MAs, em Lorena, proporcionada pela Instituição e 17 participaram das atividades internas, do Programa de Formação Continuada de Docentes, sendo 8 professores da área da saúde, 6 das humanidades, 3 das engenharias e nenhum das sociais aplicadas.

Quadro 9 – Utilização do LMI pelos docentes: 2014/2 a 2016/2

Semestre/ Professor	2º de 2014	1º de 2015	2º de 2015	1º de 2016	2º de 2016	TOTAL TURMAS
<b>PARTICIPARAM DA CAPACITAÇÃO EXTERNA DE MA, EM LORENA</b>						
PA – DocVerde	1	4	1	3	1	10
PB – DocAzul	1	3	4	-	-	8
PC – DocAmarelo	2	2	2	-	-	6
PD – DocVermelho	2	4	-	-	-	6
PE	1	1	-	2	2	6
PF	1	2	1	-	-	4
PG	1	-	1	1	1	4
PH	1	1	-	-	-	2
PI	-	-	-	1	-	1
PJ	1	-	-	-	-	1
PK	-	-	-	-	-	0
PL	-	-	-	-	-	0
<b>Total de turmas</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>-</b>
<b>PARTICIPARAM DA CAPACITAÇÃO INTERNA DE MA, NA INSTITUIÇÃO</b>						
PM	1	-	1	1	-	3
PN	-	-	-	1	1	2
PO	1	1	-	-	-	2
PP	-	-	-	1	1	2
PQ	-	1	-	-	-	1
PR	-	-	-	1	1	2
PS	-	-	-	1	1	2
PT	-	-	-	1	1	2
PU	-	-	-	1	-	1
PV	1	-	-	-	-	1
PW	-	-	-	1	-	1
PX	-	-	-	-	1	1
PY	-	-	-	-	1	1
PZ	-	-	-	-	1	1
PZi	-	-	-	1	-	1
PZii	-	-	-	-	1	1
PZiii	-	-	1	-	-	1
<b>Total de turmas</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>-</b>

Fonte: Da Autora (2017).

O quadro apresenta a quantidade de turmas em que os docentes lecionaram no LMI, durante o segundo semestre de 2014 até o segundo semestre de 2016, de acordo com o agendamento registrado pela Prograd, o que possibilitou a escolha dos quatro docentes que mais utilizaram o LMI para serem interlocutores.

Tendo em vista que dois critérios de escolha dos docentes interlocutores foram a participação da capacitação externa e um docente por UNA que utilizou o maior número de vezes o LMI, ou seja, que utilizou a MA com o maior número de turmas dos cursos de graduação, no período estabelecido, apresento o quadro a seguir.

Quadro 10 – Docentes que mais utilizaram o LMI de 2014/2 a 2016/2

Semestre	N. de turmas DocVerde – UNA SAU	N. de turmas DocAzul – UNA CET	N. de turmas DocAmarelo – UNA HCE	N. de turmas DocVermelho – UNA CSA
2º de 2014	1	1	2	2
1º de 2015	4	3	2	4
2º de 2015	1	4	2	-
1º de 2016	3	-	-	-
2º de 2016	1	-	-	-
<b>Total de turmas</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Fonte: Da Autora (2017).

O quadro anterior apresenta os quatro professores interlocutores, os quais concordaram em participar de forma voluntária da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os contatos para agendamento das entrevistas foram feitos por *e-mail*, sendo que dois professores responderam de imediato, dois demoraram um dia e outro uma semana.

A entrevista foi realizada individualmente, na sala de estudos da biblioteca institucional, nos dias: 28 de abril/2017, das 16h30min às 17h20min; 02 de maio/2017, das 16h35min às 17h18min; 05 de maio/2017, das 15h às 15h45min e 08 de maio/2017, das 14h35min às 15h30min.

As entrevistas foram gravadas por meio do celular Samsung Galaxi Gran, transcritas por mim e, posteriormente, enviadas para a validação dos docentes.

Também anotei os principais pontos, digitando em arquivo no *Word*, no computador.

A realização do doutorado sanduíche<sup>40</sup> na Universidade de Lisboa possibilitou o desenvolvimento de várias atividades, dentre elas a realização de entrevista com três docentes universitários, no sentido da complementaridade do estudo e de possibilitar a ampliação da lente como pesquisadora acerca da MA.

Os docentes atenderam aos seguintes critérios:

- a) Ter utilizado Metodologia Ativa em suas aulas;
- b) Utilizar o Laboratório de Tecnologias da Universidade, FTELab<sup>41</sup>;
- c) Assinar o TCLE.

O agendamento das entrevistas foi feito por meio de telefone e *WhatsApp*.

<sup>40</sup> Essa nomenclatura é utilizada no Brasil para caracterizar a realização de parte das atividades do doutorado em outra instituição estrangeira. Os portugueses denominam de programa intercalar de doutoramento.

<sup>41</sup> *Future Teacher E-ducation Lab*

As entrevistas foram realizadas individualmente nos dias: 07/07/2017, das 11h30min às 12h10min, no gabinete D314; dia 18/07, das 17h às 18h22min, no gabinete E215 e 26/07/07, das 11h30min às 12h26min, no FTELab. Foram utilizadas as mesmas temáticas orientadoras da entrevista com professores brasileiros e os mesmos procedimentos de registro e validação das respostas.

2) O **Grupo Focal – GF** – foi utilizado por atender à abordagem qualitativa da pesquisa, ser um bom instrumento de levantamento de dados nas ciências sociais e humanas e por:

Permitir compreender os processos de construção da realidade de determinados grupos sociais, suas práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se numa técnica importante para os conhecimentos das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Nesse sentido, foram constituídos quatro grupos focais, com estudantes de cada curso e área do conhecimento respectivo ao professor entrevistado, que utilizou MA em suas aulas:

- 1) Um curso da UNA das Ciências da Saúde;
- 2) Um curso da UNA das Ciências, Engenharias e Tecnologias;
- 3) Um curso da UNA das Ciências Sociais Aplicadas;
- 4) Um curso da UNA das Humanidades, Ciências e Educação.

“O emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes ao tema.” (GATTI, 2005, p. 22).

Um grupo focal teve seis estudantes, dois grupos com sete e um grupo com oito alunos, seguindo os pressupostos de Gatti (2005) de que tenham a presença de seis a 12 pessoas.

O procedimento utilizado para a escolha da turma foi o seguinte: durante a entrevista, os quatro professores indicaram uma turma de estudantes de seu curso na qual utilizaram Metodologia Ativa nas aulas e se colocaram à disposição para conversar e solicitar os interlocutores para o GF. Posteriormente, encaminhei *e-mail* à coordenação do curso informando sobre a pesquisa e solicitando aos professores, que teriam aula naquele dia, o agendamento da data, a fim de que eu conversasse

com os estudantes pessoalmente. Por fim, fui até à sala de aula, apresentei-me, expliquei o objetivo da pesquisa, do Grupo Focal e solicitei sete voluntários para participarem.

A aceitação foi boa e logo concordaram em participar da pesquisa levantando o braço. No curso da área de Humanidades, Ciências e Educação, todos quiseram participar, por isso, foi o grupo com maior número. No entanto, dos dez acadêmicos, oito compareceram. Cabe registrar o desafio do pesquisador de contar com a boa vontade e disposição de tempo dos interlocutores da pesquisa, os quais merecem muita gratidão.

De acordo com a orientação da autora, o Grupo Focal precisa de muita organização, por isso, reservei e preparei uma sala pequena na Instituição com as mesas próximas em forma de retângulo ou círculo para que todos os integrantes enxergassem os colegas, além de disponibilizar em uma mesa ao lado, suco, café e algumas guloseimas. No final, ofereci um chocolate (“Bis”) a cada acadêmico, com o objetivo de expressar o meu agradecimento pela colaboração com a pesquisa e também como forma de incentivo para que eles continuassem colaborando com outras possíveis pesquisas em sua área de formação.

Somente com o Grupo Focal Verde realizei a pesquisa na sala de aula da turma, tendo em vista que o bloco onde eles estudavam era mais distante para o deslocamento e o grupo participaria de uma palestra no miniauditório existente no bloco.

Todos os acadêmicos ficaram muito à vontade e participaram ativamente das discussões. A duração das discussões nos grupos focais variou de 45 minutos a uma hora e quinze minutos. Teve a seguinte organização: breve autoapresentação da pesquisadora, explicação sobre como faria a moderação do grupo, apresentação do tema, do objetivo da pesquisa e do Grupo Focal. Depois, procurei motivar os estudantes a participarem e deixá-los bem à vontade para expressarem suas percepções. Foi destacado que toda fala, observação, argumento contraditório é importante para a pesquisa, não tendo fala certa ou errada, adequada ou inadequada. A percepção individual precisa ser respeitada bem como os consensos e dissensos do grupo. Posteriormente, os estudantes preencheram seus dados de identificação e fizeram sua autoapresentação.

Entreguei uma folha em branco para os estudantes escreverem no primeiro momento as metodologias mais utilizadas pelos professores e as Metodologias Ativas utilizadas. Em um segundo momento, escreveram as características da MA e a contribuição das MAs em sua formação; em seguida, iniciei a discussão. Segui um roteiro com as temáticas para orientar a discussão, que foi encerrada quando os argumentos relacionados a cada uma se esgotaram (APÊNDICE E). As falas foram gravadas por meio do celular Samsung Galaxi Gran e transcritas posteriormente por mim. O tempo menor de transcrição foi de 40 minutos e o maior de cinco horas.

3) A **análise de documentos**, com princípios da análise documental, foram utilizados o PPI; PPC dos cursos envolvidos (objetivos, aspectos pedagógicos/metodológicos e perfil do egresso), e o plano de ensino do professor, de cada disciplina (APÊNDICE F).

Também analisei o relatório final com a média das quatro turmas que participaram do Grupo Focal em cada semestre, de 2014/1 a 2017/1 e o relatório das médias das disciplinas ministradas pelos docentes interlocutores, no sentido de verificar como se movimentou o desempenho dos estudantes (APÊNDICE G).

Na perspectiva de Lüdke e André (2003, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, usando os princípios deste procedimento.

As autoras complementam sinalizando que os documentos surgem e fornecem informações sobre um determinado contexto e são fontes estáveis, ricas e poderosas de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem minhas afirmações e declarações.

Dessa forma, utilizei várias técnicas e instrumentos para a coleta de dados, possibilitando a realização da triangulação que, de acordo com Denzin (1970), citado por Lüdke e André (2003, p. 52), é a “checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”.

Para tanto, procurei manter a vigília como pesquisadora, fazendo a leitura, análise e compreensão do fenômeno estudado como ele é, e não como eu penso ou gostaria que fosse. De acordo com a observação de Magda Soares (2001, p. 114-115), “eu não via o *que era*, via o *que devia ser* [...]”. Desenvolvi a pesquisa levando em consideração dois pressupostos:



1) De que um dos desafios do pesquisador é “desfazer a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por detrás disso” (DEMO, 2011, p. 20). E “descobrir nas entrelinhas, além das linhas, o contexto para além do texto, a significação para além da palavra” (p. 22).

2) De que o processo de recolhimento de materiais e informações passa por um filtro epistêmico, considerando que “existe sempre um referencial mais ou menos pessoal, ou mais ou menos partilhado pelos diferentes actores, projetos, mais ou menos explicitados que é necessário poder evidenciar” (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 42). Entendo esse filtro epistêmico como um leque aberto sobre as questões históricas, sociais e culturais referenciado ao objeto de estudo e, ao mesmo tempo, direcionador que afunila na direção de compreender a problemática proposta na pesquisa.

Como o objetivo geral da investigação foi: analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MAs) na formação de estudantes sob a perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense, além de três objetivos específicos, apresento a matriz analítica referente à coleta de dados correspondendo aos instrumentos utilizados e às perguntas realizadas com os respectivos objetivos.

Quadro 11 – Matriz analítica para coleta de dados

OBJETIVO GERAL	INSTRUMENTO	PERGUNTAS
Analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense.	- Entrevista com docentes;  - GF com estudantes	13) Avanços na utilização das MA; 14) Dificuldades na utilização das MA; 16) Palavra aberta  9) Palavra aberta
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Verificar se em documentos consubstanciadores de políticas institucionais (PPI, PPC, plano de ensino/aprendizagem) há sinalização para a utilização de MA;	- Utilizado os princípios da análise documental em documentos institucionais; PPI e PPC, plano de ensino do professor;  - Entrevista com docentes	Pesquisar nos documentos disponíveis na página da Instituição ou no setor em que está disponível sobre a utilização de MA.  8) Quais documentos e concepções orientam o planejamento e sua prática pedagógica?
Analisar o processo e o produto da utilização da utilização da MA nos cursos de graduação de uma Universidade Comunitária Catarinense.	Entrevista com docentes         Grupo Focal    Utilizado os princípios da análise documental nos relatórios finais com o resultado do desempenho da turma e da média das disciplinas	1) Você utiliza Metodologias Ativas – MA – em quais disciplinas? 2) Quais MAs você utiliza nas disciplinas citadas? 3) Por que escolheu estas? 4) Quantas aulas, em média, você utiliza Metodologias Ativas, em uma disciplina de 4 créditos, no semestre? ( ) até 3 ( ) de 4 a 6 ( ) de 7 a 9 ( ) acima de 10 ( ) todas as aulas 5) Para você, o que caracteriza uma MA? 6) De que forma utilizou as Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas? 7) Em qual MA utilizada ocorreu maior aprendizado dos estudantes? 9) As MAs ampliam a relação teoria/prática? Como? 10) Postura/Atitudes dos estudantes no desenvolvimento das atividades; 11) Postura/atitudes dos docentes; 15) O que você faria diferente para melhorar a aprendizagem dos estudantes, após a utilização das MAs?  1) Metodologias mais utilizadas pelos professores; 2) Metodologias Ativas utilizadas pelos professores; 4) Com qual metodologia vocês aprenderam mais? 5) Postura/Atitudes dos estudantes no desenvolvimento das atividades  Analisar as médias (2014/1 a 2017/1) dos relatórios na Secretaria Geral Acadêmica das turmas que tiveram aula com MA e da turma que participou do GF
Analisar as contribuições da MA na formação do graduando.	Entrevista com docentes  GF estudantes	9) Qual a contribuição da utilização das MA para a formação do estudante universitário? 3) Contribuições das Metodologias Ativas para formação.

Fonte: Da Autora (2017).

## 4.2 TRANÇA II: ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados da pesquisa, utilizei dois pressupostos: a análise da conjuntura (SOUZA, 2005) e a multirreferencialidade (BARBOSA, 2008), no sentido de compreender os fenômenos sociais, mais especificamente os relacionados à educação, considerando a complexidade e a heterogeneidade que caracterizam essas práticas sociais.

A análise de conjuntura pela importância para o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de estar atenta aos acontecimentos, cenários, atores, relação de forças e articulação (relação) entre “estrutura” e “conjuntura” acerca do objeto de estudo (SOUZA, 2005). O autor considera acontecimentos aqueles que adquirem sentido especial para um país, uma classe social, um grupo social ou uma pessoa. Fazendo a transposição para esta pesquisa, seriam acontecimentos que tiverem sentido para a Instituição, para um grupo de professores ou para um gestor, professor ou estudante, dos quais busquei a percepção da realidade ou de si mesmos no que se refere ao objeto pesquisado.

Tendo em vista que os cenários são espaços em que se desenvolvem ações da trama social e política, procurei observar o cenário geral e as particularidades dos diferentes cenários, no caso os cursos e as turmas pesquisadas.

Os atores<sup>42</sup> são considerados pessoas que representam algo para a sociedade e encarnam uma ideia, um projeto, uma promessa ou uma denúncia, que seriam os professores e estudantes, assim como podem ser atores as instituições, no caso, a Instituição *locus* da pesquisa.

Quanto à relação de forças, podem ocorrer entre classes sociais, grupos ou entre diferentes atores e podem ser de confronto, de coexistência, de cooperação, de dominação, de igualdade ou subordinação, as quais foram observadas durante a pesquisa.

A articulação entre estrutura e conjuntura ocorre quando os elementos citados se inter-relacionam, acontecimentos, atores, cenários, relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O autor cita, também, que precisamos estar atentos aos sinais de saída para o “novo”, o não conhecido, o inédito, buscar ver o fio condutor dos acontecimentos e ainda as dimensões locais, regionais, nacionais e internacionais

---

<sup>42</sup> Nesta pesquisa, chamei de interlocutores os que colaboraram com a pesquisa, concedendo entrevistas e participado do Grupo de Discussão.

dos fenômenos, acontecimentos, atores e forças sociais.

Quanto ao segundo pressuposto, a multirreferencialidade, para Barbosa (2008, p. 214) é:

A forma-possível, no espaço educacional, de produzir um problema que coloque sob o “fio da navalha”: o instituído, o instituinte, os mecanismos e os dispositivos de dominação existentes no aparato pedagógico escolar, incitando, via afloramento das pluralidades e dos sujeitos desejantes que outrora estavam adormecidos, princípios de contestação e de transgressão, estabelecendo condições para repensar as práticas e o exercício do pensar. O que está em jogo na abordagem multirreferencial é o homem-sujeito e tudo aquilo que o “corta”, tornando-o um ser movido por afecções, isto é, capaz de afetar e de ser afetado, ou melhor, dizendo um ser que é ativo em todas as suas potencialidades, saindo do mundo das sombras em que, até então, estava preso pelos saberes ditos científico-humanistas.

Considerando a abordagem multirreferencial:

Possibilita esta ruptura epistemológica em direção a uma aproximação do fazer educativo de forma complexa e não de maneira compartimentada, isolada do social, dos processos políticos, econômicos, históricos e culturais; há que se buscar compreender cada um dos sujeitos ou situações pesquisados como parte de um conjunto inseparável, em que estão presentes incertezas, dúvidas, ambiguidades, mestiçagem. É necessário olhar para a educação percebendo, analisando e procurando descortinar as múltiplas faces dessas mesmas práticas educativas, já que a complexidade desse processo traz aos diretamente envolvidos uma série de dificuldades de leitura e de compreensão de suas próprias práticas e de seu próprio fazer. (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 247).

A postura epistemológica, de acordo com o autor, é do caráter da pluralidade e da multiplicidade dos fenômenos sociais, o que preconiza um olhar, uma análise e uma perspectiva também plurais, levando em consideração a complexidade destes fenômenos.

A análise dos dados foi realizada utilizando os preceitos da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006), com auxílio do *software* NVivo<sup>43</sup>.

A Análise Textual Discursiva – ATD:

---

<sup>43</sup> O *software* NVivo permite que você importe e trabalhe com materiais em praticamente qualquer idioma, incluindo o português. Isso o ajuda a organizar e analisar documentos em Word, PDFs, vídeos, fotos e arquivos de áudio. O *software* foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não-estruturado a compilar, comparar e decifrar informação de forma rápida e segura. (<http://www.software.com.br/p/qsr-nvivo>).

É descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118).

Para Moraes (2003), a análise textual qualitativa é constituída por dois ciclos, sendo que o primeiro apresenta três elementos: unitarização, categorização e comunicação, os quais se movimentam e inter-relacionam, possibilitando novas compreensões. O segundo é um ciclo geral, composto por um sistema complexo e auto-organizado.

São três os elementos principais do primeiro ciclo:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (MORAES, 2003, p. 191).

O segundo ciclo é composto pelo quarto elemento:

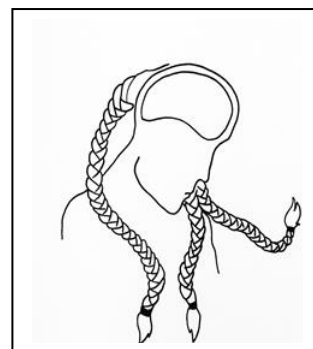
4. Um processo auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (MORAES, 2003, p. 192).

Nesse sentido, considerando os dois pressupostos, análise de conjuntura, multirreferencialidade e o processo de análise de dados da ATD, busquei elaborar o metatexto por meio das tranças referentes às coreografias didáticas: coreografia interna, externa e variável coreográfica (ZABALZA, 2017), impregnadas de percepções, apreciações, atrelados aos conceitos basilares do construto teórico, e por meio das categorias emergentes, oriundas da impregnação e interpretação, produzindo assim, o relatório da pesquisa, a fim de emergir as percepções da realidade e, quiçá, novos conceitos ou teorias. Segundo Moraes e Galiazzi (2006), existe a possibilidade de construir teorias por meio da ATD e do diálogo intenso entre teoria/empíria, o que de certa forma, gera uma expectativa e serve como elemento motivador para a realização do estudo.

A contribuição do *software* NVivo foi importante na análise dos dados, pois possibilitou o cruzamento das respostas dos interlocutores. A primeira etapa foi a alimentação dos dados no *software*, colocando as respostas de docentes e estudantes brasileiros e docentes portugueses no item chamado coleções, que formam os “conjuntos” e cada conjunto tem os nós, os quais utilizei para fazer os cruzamentos e ilustrações em forma de nuvem e de hierarquia.

Foram nomeados esses três conjuntos: docente brasileiro, estudante e docente português. As respostas de cada interlocutor foram identificadas com numeração romana para possibilitar a realização dos cruzamentos e análises. Cada conjunto foi composto por três subconjuntos: caracterização da MA; contribuição da MA na formação do estudante; avanços e desafios da utilização dessa metodologia. Posteriormente, fiz os cruzamentos que resultaram em gráficos e nuvens de palavras para possíveis inferências, compreensão, análise e descrição.

Portanto, o metatexto resultou do processo de unitarização e categorização, expresso por meio da descrição, interpretação e relação entre as categorias do trabalho, com o desafio de produzir “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada categoria ao mesmo tempo que exercita a elaboração de um “argumento central” ou “tese” para sua análise como um todo” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 33).



## 5 TRANÇADO DA COMPREENSÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Apresento, neste capítulo, o trançado dos resultados, da análise, da compreensão e da comunicação por meio do metatexto, oriundos da entrevista realizada com quatro docentes e de quatro Grupos Focais realizados com os estudantes de quatro cursos, sendo um de cada Unidade Acadêmica, de uma Universidade Comunitária Catarinense, complementando com os resultados da entrevista com três docentes de uma universidade portuguesa, resultante das atividades do doutorado sanduíche, realizadas em uma universidade da cidade de Lisboa.

Para que a universidade seja um instrumento de esperança, entretanto, é necessário que ela recupere esperança nela própria.  
(Cristóvam Buarque)

### 5.1 TRANÇADO BRASILEIRO: ENTREVISTAS COM DOCENTES INTERLOCUTORES E GRUPOS FOCAIS COM ESTUDANTES

O resultado do trançado do estado do conhecimento e do trançado teórico orientou a organização do trançado da apresentação e análise dos dados, os quais estão agrupados em quatro tranças:

- 1) Trança I: Caracterização dos docentes e estudantes interlocutores;
- 2) Trança II: Educação Superior: legislação nacional e documentos institucionais;
- 3) Trança III: Educação Superior: planejamento e;
- 4) Trança IV: Educação Superior: professor e estudante.

As tranças apresentam um número variado de pontas, ou pontos, oriundos das inferências e procuram evidenciar cinco entrelaços: falas de docentes interlocutores, falas dos estudantes participantes do grupo focal, principais aspectos

dos documentos institucionais: PPI, PPC e plano de ensino, inferências da pesquisadora e elementos fundantes dos autores e de resultados de pesquisas brasileiras/estado conhecimento.

Apresento a caracterização dos quatro professores interlocutores e dos quatro Grupos Focais de estudantes.

### **5.1.1 Trança I: Caracterização dos docentes e estudantes interlocutores da Universidade Comunitária Catarinense**

A caracterização dos docentes interlocutores é importante para a pesquisa, pois também apresenta elementos que poderão ser cruzados na análise dos dados.

Dos quatro docentes interlocutores, um de cada Unidade Acadêmica, dois são homens e duas são mulheres. Duas dessas têm mais de 46 anos. Todos estão no regime de trabalho de Tempo Integral – TI, ministram aula na graduação, sendo que três estão há mais de 10 anos na Instituição e apenas um está há menos de cinco anos. Somente uma professora atua em duas Unidades Acadêmicas. Somente um professor concluiu a graduação há 7 anos, os demais há mais de 20 anos, portanto, têm certa experiência profissional. Todos participaram e participam de formação continuada interna e externa acerca das Metodologia Ativas, bem como são ministrantes dessa temática para os pares na Instituição.

O quadro a seguir apresenta a síntese da caracterização dos professores interlocutores.



Quadro 12 – Caracterização dos professores interlocutores

Características	DocVermelho	DocAzul	DocVerde	DocAmarelo	Total
<b>Sexo</b>	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	F=2 M=2
<b>Faixa etária</b>	Entre 31 a 45 anos	Acima de 46 anos	Entre 31 a 45 anos	Acima de 46 anos	Até 45= 2 Acima 46= 2
<b>Regime de trabalho</b>	Tempo Integral	Tempo Integral	Tempo Integral	Tempo Integral	TI= 4
<b>Horas aula graduação</b>	De 21 a 30	Acima de 30	Acima de 30	De 9 a 20	Até e +30= 3 Até 20=1
<b>Docência Unesc</b>	Até 5 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Até 5= 1 + 10= 3
<b>UNAs atuação</b>	CSA	CET	SAU	HCE e SAU	Duas UNAs=1
<b>Conclusão graduação e área</b>	Acima 2010 Área de Ciências Sociais Aplicadas	1981 a 1990 Área das Ciências Engenharias e Tecnologias	1991 a 2000 Área da Ciências da Saúde	1981 a 1990 Área das Humanidades, Ciências e Educação	2, 1 e 1
<b>Formação continuada interna</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Todos
<b>Formação continuada externa – MA</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Todos
<b>Ministrante</b>	Introdução as MAs e vários minicursos sobre MA	Introdução as MAs, <i>peer</i> , <i>TBL</i> , <i>PBL Unesc</i> ; <i>TBL: SENAI/Blumenau</i>	Introdução as MAs	Metodologias e técnicas de ensino; avaliação da aprendizagem; inclusão Ensino Superior	MA=4 Outras=1

Fonte: Da Autora (2017).

Participaram do Grupo Focal 28 estudantes interlocutores de quatro cursos e áreas do conhecimento diferentes: Curso Vermelho<sup>44</sup>, Curso Azul, Curso Verde e Curso Amarelo. A turma foi indicada pelo professor de seu curso por ter utilizado a Metodologia Ativa nas aulas, a partir de 2014.

Os estudantes das quatro turmas participantes do Grupo Focal foram de turmas da 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> fases, portanto, a partir do terceiro ano e próximas de finalizar o curso. Dentre os 28 alunos, a maioria, 22, são do sexo feminino e 17 têm idade entre 22 e 24 anos. 15 deles não residem em Criciúma. Somente um está cursando a segunda graduação e somente 10 trabalham na área. A maioria, 26, segundo eles, participa ativamente das aulas e 22 fazem leitura prévia do material. A maioria, 19, não domina a segunda língua e 10 estudantes não dominam as novas tecnologias, o que chama a atenção por estarem em um curso de relações internacionais. A

<sup>44</sup> Os cursos serão identificados com as cores da respectiva Unidade Acadêmica, em sintonia com a cor dos docentes e do Grupo Focal.

maioria dos estudantes, 17, não faz estágio não obrigatório, no entanto, a maioria, 16, participa de atividades nos grupos de pesquisa ou extensão, o que, por sua vez, possibilitam vivências e reflexões que contribuem em sua formação profissional e humana.

O quadro a seguir apresenta a síntese da caracterização dos estudantes interlocutores.

Quadro 13 – Caracterização dos estudantes interlocutores

CURSO/CARACTERIZAÇÃO	GF Vermelho <sup>45</sup>	GF Azul	GF Verde	GF Amarelo	TOTAL
<b>Fase</b>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	1 6 <sup>a</sup> 2 7 <sup>a</sup> 1 8 <sup>a</sup>
<b>Sexo</b>	6 F 1 M	4 F 2 M	6 F 1 M	6 F 2 M	22 F 6 M
<b>Faixa etária</b>	3 de 19 a 21 anos 4 de 22 a 24 anos	4 de 19 a 21 anos 2 de 22 a 24 anos	7 de 22 a 24 anos	4 de 19 a 21 anos 4 de 22 a 24 anos	11 17
<b>Residência</b>	3 Criciúma 1 Forquilha 1 Santa Rosa 1 Nova Veneza 1 São João do Sul 1 Angolano	2 Criciúma 1 Tubarão 1 Treviso 1 Nova Veneza 1 Içara	3 Criciúma 3 Forquilha 1 Jacinto Machado	5 Criciúma 1 Içara 1 Siderópolis 1 Urussanga	13 Demais 15
<b>Primeira graduação</b>	7	5 sim 1 não	7	8	27 sim 1 não
<b>Trabalha na área</b>	4 não 1 sim 2 não trabalham	1 não 5 sim	4 não 2 sim 1 não trabalha	1 não 5 sim 2 não trabalha	10 13 5
<b>Participa ativamente da aula</b>	7	6	7	6 sim 2 não	26 2
<b>Faz leitura prévia textos</b>	4 sim 3 não	6	7	5 sim 3 não	22 6
<b>Domina segunda língua</b>	5 não 1 inglês 1 sim não citou	3 inglês 1 italiano 2 não	6 não 1 espanhol	8 não	19 9
<b>Domina novas TICs</b>	5 sim 2 não	3 sim 3 não	7	3 sim 5 não	18 10
<b>Faz estágio não obrigatório</b>	7 não	2 não 4 sim	2 não 5 sim	6 não 2 sim	17 11
<b>Participa Grupo pesquisa ou extensão</b>	6 não 1 pesquisa	4 não 1 pesquisa 1 extensão	1 não 2 pesquisa 1 extensão 3 pesquisa e extensão	1 não 1 pesquisa 3 extensão 3 pesquisa e extensão	12 5 5 6

Fonte: Da Autora (2017).

Início a apresentação das três tranças que proporcionam visibilidade aos resultados da pesquisa.

<sup>45</sup> Os quatro Grupos Focais de graduandos estão identificados com as respectivas cores da Unidade Acadêmica, objetivando manter o anonimato e a correspondência com o docente interlocutor que utilizou Metodologia Ativa em suas aulas.

### 5.1.2 Trança II Coreografia externa: Educação Superior: legislação nacional e documentos Institucionais

No sentido de apresentar os resultados da pesquisa, utilizei os pressupostos de Zabalza (2017), referentes às **coreografias didáticas** para identificar os capítulos e subcapítulos; coreografia externa, interna e variáveis coreográficas.

A **coreografia externa** está relacionada ao conjunto de elementos que a instituição pensa e organiza para alcançar a aprendizagem mais estimulante e efetiva do estudante.

A **coreografia interna** é o modo interno de aprendizagem que as coreografias proporcionam ao estudante, relacionadas diretamente à ação concreta e individual de cada docente.

As **variáveis coreográficas** são as formas organizativas dos professores e estudantes, organização do currículo, sistemas de práticas e mobilidade, espaços de aprendizagem, modalidades docentes, entre outros. Nesse caso, os elementos integrantes da coreografia externa são a legislação e os documentos orientadores da utilização das Metodologias Ativas.

O planejamento semestral das disciplinas curriculares precisa levar em consideração os pressupostos contidos nos documentos e legislações nacionais e institucionais, citados anteriormente, como LDB, PNE, DCNs, PPI e PPC, além da concepção acerca da Educação Superior, ensino, aprendizagem e avaliação.

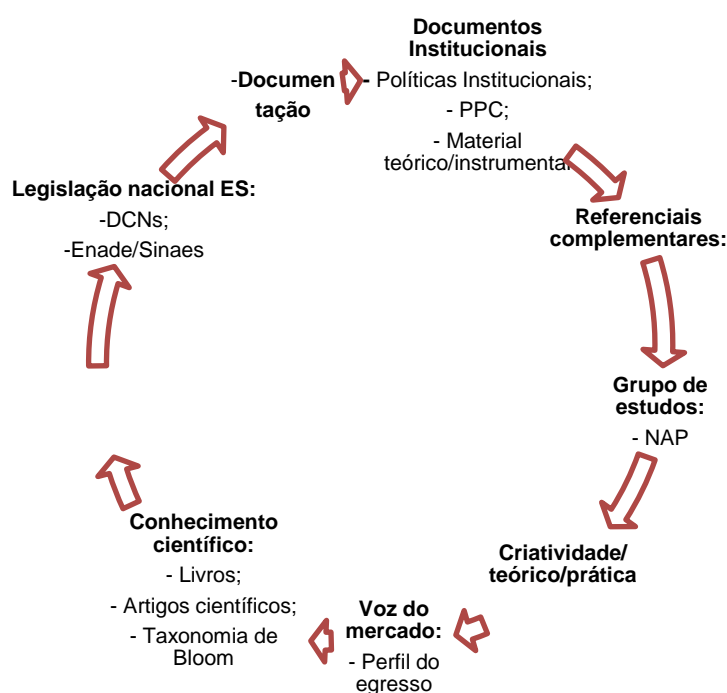
Por isso, perguntamos aos professores quais documentos balizaram o planejamento quando utilizaram MAs. As respostas anunciaram diversos e diferentes documentos.

Nesse sentido, categorizamos essa questão referente aos documentos que orientam os professores na utilização da MA em dois blocos: **variáveis coreográficas I: documentação relacionada** e **variáveis coreográficas II: referenciais complementares**, pois, na realidade, apareceram outros elementos para além da documentação.

Na **documentação relacionada**, foram citadas: a **legislação nacional da Educação Superior** – ES: Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e Enade; os **documentos Institucionais**: Políticas Institucionais, PPC e material teórico instrumental sobre metodologias de Ensino Superior.

Os **referenciais complementares** citados pelos professores foram: conhecimento científico oriundos de livros e artigos; o Grupo de Estudos em Metodologias – GEM; a criatividade teórico/prática, a qual o professor cria e recria metodologias a partir de referenciais teóricos e das vivências de suas práticas pedagógicas, e a voz do mercado, que grita por algumas habilidades dos egressos como saber trabalhar em grupo, resolver problemas e conflitos, ser proativo, entre outros.

Figura 11 – Legislação nacional e institucional consultadas



Fonte: Da Autora (2017).

DocVermelho citou dois materiais de início, dizendo que procura sempre ter por perto a Taxonomia de Bloom “*para identificar algumas coisas*” e também olhar bem para as políticas institucionais. Depois, o professor lembrou de duas outras coisas “*que são os principais nortes para mim*”. A primeira delas foram as competências que o Enade procura desenvolver no aluno e a segunda, os objetivos do projeto pedagógico.

O docente fez a relação, então, da utilização do estudo de caso que desenvolveu com os alunos: “*a gente vai ver duas coisas explícitas, que estão implícitas, no caso, as competências do Enade e depois objetivos do projeto político*”

*pedagógico, incluso o perfil do egresso, as competências os outros próprios objetivos da disciplina, mas parte-se do pressuposto que estão em aderência com o projeto, como o perfil do egresso. São estes documentos que me norteiam.”*

O docente chama a atenção para o diálogo das tarefas realizadas nas disciplinas com o Enade de alguma forma, no sentido de retirar a abordagem conteudista das tarefas e das provas. Cabe destacar que o professor é um estudioso e pesquisador do SINAES e participou da elaboração do BNI – Banco Nacional de Itens, em sua área de formação, o que lhe credencia a auxiliar nas discussões do PPC acerca de sua relação com o Enade.

Cabe recordar que a Taxonomia de Bloom pode auxiliar na especificação dos objetivos do planejamento, o que orienta a utilização da metodologia e a realização da avaliação.

A Taxonomia teve como principal propósito facilitar a comunicação, no sentido de melhorar o intercâmbio de ideias e materiais entre as pessoas envolvidas com a investigação educacional e com o desenvolvimento do currículo (BLOOM, 1973). Ela atende a três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, sendo que o último se refere às habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor e é muito utilizada na Educação Básica. Posso dizer que, também, é utilizada na Educação Superior, tendo em vista que em muitos cursos de graduação os estudantes precisam do desenvolvimento motor.

O domínio cognitivo inclui os objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas.

O domínio afetivo inclui objetivos relacionados à mudança de interesse, atitudes e valores e desenvolvimento de apreciações (BLOOM, 1973). Os objetivos do domínio afetivo estão divididos em cinco categorias: Acolhimento (atenção); Resposta; Valorização; Organização; Caracterização.

Portanto, cabe ao professor pensar nos objetivos que contemplem os domínios cognitivo e afetivo em consonância com os conteúdos, metodologia e avaliação.

O DocVermelho citou que leva em consideração os objetivos do curso, e esses estão relacionados ao PPCVermelho<sup>46</sup>, do respectivo curso (2014, p. 81):

---

<sup>46</sup> O PPC será identificado também com as cores, correspondendo ao curso do docente interlocutor.

Objetivo geral<sup>47</sup>: Formar Bacharéis em XXXX<sup>48</sup> com competências para atuar em um ambiente internacionalizado, globalizado, dinâmico e complexo e aptos à promoção de transformações inovadoras em organizações que mantêm relações comerciais internacionalizadas e multiculturais.

Objetivos Específicos a) Estimular a prática [...], a autonomia, a proatividade e o senso crítico. b) Incentivar a investigação da ciência da XXXX, desenvolvendo o raciocínio lógico, analítico e a capacidade de compreender a dinâmica dos [...]. c) Estimular a reflexão sobre as melhores práticas gerenciais em XXXX. d) Promover a interdisciplinaridade por meio de práticas didático-pedagógicas. e) Articular e fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão com a participação de docentes, discentes, na comunidade externa, na comunidade internacional e multicultural f) Conscientizar o acadêmico para a importância do exercício da profissão na sociedade. Incentivar o acadêmico a participar, como profissional registrado, do Conselho Profissional.

É notório que os objetivos visam à formação do profissional/cidadão reflexivo, crítico, criativo e autônomo, o que exige metodologias que possibilitem esse desenvolvimento.

DocVermelho citou que leva em consideração as competências do Enade para elaborar seu planejamento, o que sinaliza que o professor conhece o PPC e a legislação do SINAES.

O PPCVermelho (2014, p. 112) diz que:

O processo de auto avaliação do Curso de XXXX está fundamentado em dois distintos processos de avaliação: 1) Avaliação do Ensino de Graduação, que cumpre a obrigatoriedade designada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em que cada IES deve implementar o seu próprio sistema de autoavaliação com caráter educativo, cujas finalidades essenciais são identificar as causalidades dos problemas e deficiências internas, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, etc. 2) O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de aferir o rendimento dos alunos

---

<sup>47</sup> Para facilitar a leitura, convencionei que as falas dos interlocutores estarão em itálico e os textos retirados dos documentos estarão sublinhados.

<sup>48</sup> Apresento essa identificação para preservar o nome do curso estudado.

dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

A partir desses dois processos, o PPCVermelho aponta várias ações para capacitação dos professores e para a formação dos estudantes objetivando melhorar a avaliação do curso. Dentre as ações, cabe destacar a criação de um projeto permanente no Curso, denominado SICXX – Simulado Integrado de Conhecimentos de XXXX, com os seguintes propósitos: a) Conhecer o desempenho dos discentes em relação aos conhecimentos específicos em XXXX, XXXX e Conhecimentos Gerais; b) Fortalecer os conhecimentos em disciplinas específicas de XXXX; c) Fortalecer os Conhecimentos Gerais; d) Integrar docentes e discentes em buscar conhecimentos específicos em XXXX; e) Melhorar o desempenho dos Cursos de XXXX no processo do SINAES. (p. 115).

A DocAzul disse que acessa os autores básicos, alguns livros e destaca um problema: que a maior parte das referências está em inglês. A professora tem como base os livros para estudar as metodologias em sua essência, mas também lê os artigos para ter ideia do que os professores estão fazendo.

*“É legal, fazer assim, isso deu certo.”* Disse, rindo, que está tentando dar uma revisada *“nos autores das licenciaturas, mesmo de educação, alguma coisinha.”* Possivelmente, a professora estivesse lendo sobre as concepções de educação, ensino, aprendizagem e avaliação, com o intuito de aliar isso à utilização das metodologias e suas técnicas.

Por fim, a docente citou o PPC do curso como documento referência, pois *“tem as diretrizes do MEC, o perfil do egresso e objetivos do curso.”* Entende que precisamos estar atentos ao *feedback* do mercado, *“pessoal não gosta muito da palavra, mas a gente tem que aprender.”* A professora tem esse *feedback* porque trabalha com as disciplinas de estágio e TCC, além de manter contato com as empresas. Segundo ela, *“está bem complicado, as empresas têm registrado reclamações acerca de alguns aspectos como trabalhar em equipe e a proatividade, atividades possíveis de serem desenvolvidas com a utilização das Metodologias Ativas.”*

Gomes (2014) concluiu, por meio da análise das falas digitais dos discentes, que ocorreu aquisição de competências e habilidades em função das quatro dimensões do aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e

aprender a conviver. Tais competências e habilidades, preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instrumentalizam o aprendiz para atuar com autonomia, de forma crítica, reflexiva e humanizada, no exercício do processo de formação.

O PPCAzul (2016, p. 48) aponta como objetivo geral:

O Curso de XXXX tem como objetivo promover uma ampla visão científica das bases e formas de gestão ambiental dos recursos naturais e capacitar o profissional formado na XXXX para integrar equipes interdisciplinares de trabalho, visando à análise e resolução das questões ambientais, de forma integral e na busca do desenvolvimento que preserve os valores éticos e com justiça social.

O perfil do egresso, de acordo com o PPC, é o seguinte:

O curso de XXXX deverá formar profissionais com as seguintes características:

1) Sólidos conhecimentos teóricos e práticos nas áreas de formação básica e profissionalizante aliada à capacidade para enfrentar e solucionar problemas, bem como para buscar uma contínua atualização e aperfeiçoamento;

2) Formação em duas grandes áreas do conhecimento e atuação profissional, fundamentado na integralização da matriz curricular e conteúdo programático das disciplinas ministradas, quais sejam: XXXX e XXXX;

3) Capacitação em XXXX, a partir da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos para o planejamento e gerenciamento de recursos naturais, tais como no gerenciamento dos recursos hídricos, planejamento do espaço urbano e rural, planejamento e gestão de projetos de reabilitação, recuperação ou restauração ambiental de áreas degradadas por ocupação urbana desordenada ou atividades industriais potencialmente poluidoras, saneamento ambiental, auditorias ambientais, modelagem matemática de ecossistemas, recursos energéticos, entre outras atividades;

4) Capacitação em XXXX visando à resolução de problemas ambientais associados ao saneamento urbano e às diversas atividades industriais, tais como no desenvolvimento de tecnologias para o tratamento de águas e efluentes industriais, controle e tratamento de resíduos sólidos e emissões atmosféricas, análise do ciclo de vida de produtos, desenvolvimento de tecnologias limpas, desenvolvimento e aplicação de técnicas de reabilitação, recuperação e restauração de áreas



degradadas, reciclagem e valorização de resíduos, proposição e implementação de programas de monitoramento, impactos energéticos ambientais, alternativas e renováveis de energia, entre outras atividades;

5) Domínio das técnicas básicas de gerenciamento e administração dos recursos humanos e materiais utilizados no exercício da profissão, bem como da correta compreensão e expressão da língua portuguesa e de outros idiomas, além do conhecimento das ferramentas básicas da informática;

6) Habilidades fundamentais para o XXXX, tais como capacidade de abstração, experimentação, sistematização de pensamentos e ideias, capacidade de organizar soluções, identificar problemas e oportunidades, desenvolver trabalho em equipe de forma interdisciplinar;

7) Formação humanística sensível e aberta à compreensão acerca das diferenças culturais, de gênero, credo, raça ou cor e profundamente engajado na superação dos problemas sociais, econômicos e ambientais (PPC B, 2016, p. 54-55).

Coerente a observação da DocAzul, no sentido de considerar o objetivo do curso e o perfil do egresso, ou seja, o previsto e o esperado na formação precisam estar no horizonte dos professores, para que durante a trajetória do curso possam concretizá-los por meio das disciplinas, aulas, conteúdos e metodologias.

O DocVerde disse que como faz parte do grupo de estudo GEM<sup>49</sup> – Grupo de Estudo de Metodologias – e tinham muitos artigos (material sobre construtivismo, material sobre as próprias Metodologias Ativas):

*“[...] a gente acabou trocando muito material, artigos da área, trechos de livro sobre peer instrucion, materiais que o pessoal enviava por e-mail.”*

O professor citou os documentos institucionais por entender suas convergências: as diretrizes curriculares, os documentos do curso e institucionais.

*“Eles permitem que use a Metodologia Ativa, ele dá essa autonomia para o professor, mas ‘o professor pensou’, poderia o PPP do curso, aprofundar mais isso. Na verdade, o item metodologia dos projetos é muito fraco, ele é o texto que não diz nada com nada, ele floreia, floreia, é muito bonito, mas não tem uma metodologia. O*

---

<sup>49</sup> O Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem da Unesc (NAP) foi criado em 2014 e em 2016 passou por alteração na nomenclatura e na composição, passando a denominação para GEM.

*único curso da saúde que acho que tem uma metodologia, até é uma coisa que a gente quer melhorar no nosso curso, é a medicina, que tem o ABP.”*

O professor demonstrou conhecer o projeto de seu curso, tendo em vista que o PPC expressa o seguinte:

Os temas ministrados pelo professor devem ser atualizados e de acordo com as diretrizes curriculares definidas para a XXXX, contemplando o planejamento pedagógico e a missão da Instituição, referenciar-se à realidade social e profissional, ser de extrema aplicabilidade ao exercício (PPC, s/d, p. 42).

Quanto à Metodologia Ativa explicitada no PPC, o único curso que evidencia é o Azul (2016, p. 63-64):

A metodologia de ensino superior utilizada no curso contempla uma abordagem que integra os elementos necessários para o desenvolvimento pleno do processo de ensino aprendizagem, estimulando a iniciativa à aprendizagem, indispensável ao processo de formação continuada.

A estratégia pedagógica deve abranger técnicas individualizadas e integrativas, com atividades de classe e extraclasse, como aulas expositivas, estudos dirigidos, aulas práticas/laboratórios, usos de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência (Libras, Braille, etc), avaliações assistidas quando identificada a dificuldade pedagógica por setor especializado, seminários e apresentação de trabalhos, visitas técnicas, revisão bibliográfica, relatórios, projetos desenvolvidos pelo aluno em laboratórios e/ou indústrias, respectivamente, entre outros. [...]

Nesse contexto, os professores do Curso apoiados pela Pró-Reitoria de Ensino, estão iniciando um estudo das Metodologias Ativas mais adequadas às suas especificidades, focando no processo de implantação/utilização das mesmas com vistas a uma melhor aprendizagem. Até o presente as metodologias ativas em estudo, são a "Aprendizagem Baseada em Problemas" (*Learning Based-Problem*) e Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*).

O Curso de Licenciatura em XXXX, quando se refere à metodologia no PPC (s/d, p. 34-35), diz o seguinte:

O corpo docente do curso de XXXX – Licenciatura desenvolve propostas metodológicas que possibilitam a reflexão e produção de conhecimentos, integrando teoria e prática com recursos apropriados. As atividades propostas aos alunos

promovem idas a campo, estimulando a pesquisa e a extensão, a articulação teoria e prática, envolvendo os alunos em trabalhos de pesquisa, conhecendo fatos novos e possibilitando novas leituras da realidade. As metodologias empregadas priorizam atividades inovadoras, investigativas que propiciem o conhecimento por meio de pesquisa e extensão.

Ferreira (2013) desenvolveu um estudo, tanto das atividades docentes na Faculdade de Tecnologia de Itapetininga quanto da legislação pertinente aos cursos superiores de tecnologia e mostrou a necessidade de mudanças nessa instituição, no sentido de procurar estabelecer novas metodologias de aprendizagem, pois sua tradição pedagógica está sedimentada no paradigma clássico. Em seguida, foi realizada uma análise e discussão dos resultados da pesquisa à luz do pensamento complexo, apresentadas sugestões de estratégias para a implementação de novas metodologias de aprendizagem, alguns entraves que dificultariam tal mudança, bem como as possibilidades de sucesso, além de algumas medidas inovadoras que já estão sendo levadas a efeito naquela unidade de ensino. Nas considerações finais, foram pontuadas as justificativas da importância desse trabalho para a Fatec de Itapetininga.

Tendo em vista que o objetivo geral desse estudo se refere aos avanços e desafios oriundos da utilização das Metodologias Ativas com estudantes, evidencio o primeiro **desafio**, pois o DocVerde chama a atenção para essa limitação:

*“Não tem nada bem claro no PPC.”*

Portanto, leva-se a crer que não há explicitação e direcionamento nos documentos institucionais para as metodologias que levem ao aprendizado significativo e a melhor formação do graduando.

E, por último, a DocAmarelo citou o caderno das metodologias e técnicas do Ensino Superior elaborado por ela, mas não lembrava precisamente da data, se foi em 2009 ou 2010.

*“Ali eu fiz uma pesquisa em vários autores, que trabalham Ensino Superior como Anastasiou, o próprio Vasco Moreto, teve Celso Vasconcelos, coloquei alguns elementos meus, que já tinha como prática, algumas coisas da minha prática, ampliei e coloquei objetivos. Ele é muito bom, é instrumental, tem questão teórica, é muito instrumental, ele ajuda bastante o professor.”*

A professora disse que procura sempre aplicar essas metodologias em sala de aula quando aprende na formação continuada. Cita, como exemplo, um recurso que foi aperfeiçoando a partir da formação continuada, o mapa conceitual, o qual tem utilizado bastante.

A docente disse que faz outras leituras e constantemente faz pausas, a fim de pensar naquilo que deu certo na aula e o que não deu. A partir dessas duas questões, vai criando algumas coisas:

*“[...] eu pego uma técnica e faço adaptações, eu não consigo seguir uma técnica a risca, eu sempre faço adaptações.”*

Realmente, está disponível no AVA<sup>50</sup> para os professores, o Caderno Pedagógico, datado de 2008, que contém o seguinte sumário: 1. Estratégias de ensino-aprendizagem na docência universitária; 2. I Estratégias para iniciar uma disciplina; 3. II. Estratégias usadas em ambientes presenciais; 4. III. Estratégias usadas em ambientes virtuais. O material é explicativo e instrumental, o que facilita a compreensão e a utilização pelos professores, pois detalha cada estratégia de ensino.

Estão descritas 15 estratégias de ensino-aprendizagem e as referências utilizadas foram as seguintes: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: Universidade da Região de Joinville, 2005. BORDENAVE, Juan E. Diaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. BLOOM, P. et al. Taxonomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1973. MASETTO, Marcos Tarciso. Competências pedagógicas do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

O documento não tem autoria, o que avalio como uma falha, pois a professora produziu esse material de extrema relevância para a formação dos professores universitários e não o identificou. Poderia elencar de imediato três justificativas para identificar a autoria: reconhecimento de trabalho; publicação de material didático e referência para outros professores buscarem auxílio na Instituição.

Veiga (2006) diz que os elementos estruturantes da organização didática da aula são os seguintes:

---

<sup>50</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem. Disponível em: <https://ead.unesc.net/ava/index.php>

- a) Conhecimento e análise da realidade: necessidade dos alunos; orientações do Projeto Político Pedagógico (PPC); análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A variável de conhecimento e utilização dos documentos institucionais e legislação foi evidenciada na percepção dos professores, pois citaram e dizem seguir as orientações do PPC e DCNs;
- b) Confronto com a ementa do programa de outras disciplinas; análise da prática docente; organização conjunta das ações para atingir os objetivos e pensar juntos sobre o planejamento. Essas variáveis não foram evidenciadas na percepção dos professores acerca da elaboração do planejamento coletivo dos docentes.

**Dois avanços percebidos:** os professores conhecem os documentos Institucionais, PPI e PPC, além da legislação nacional, como DCNs, Lei do SINAES e conhecem a base teórica das Metodologias Ativas, bem como de elementos complementares como Taxonomia de Bloom e Arco de Magueréz.

**Desafio:** Revisar o caderno pedagógico e publicá-lo em *ebook*, disponibilizando e facilitando o acesso do material à comunidade acadêmica.

No sentido de atender ao primeiro objetivo específico desse estudo: **Verificar se os documentos Institucionais (PPI, PPC, plano de ensino/aprendizagem) sinalizam para a utilização de MA**, apresento os principais aspectos descritos no PPI e nos planos de ensino/aprendizagem acerca da proposta pedagógica e das metodologias presentes nos documentos institucionais.

O marco pedagógico do PPI (2012, p.14) traz o seguinte:

Para contribuir à sociedade que almejamos, nossa Universidade deve ser aberta e comunitária, com qualidade de ensino e educação integral, ou seja, uma educação que contribua para a formação de profissionais capazes de atuar como agentes de transformação e construção da sociedade a partir de outros princípios e valores. Que seja cidadão íntegro, em todas as suas dimensões: espiritual, mental, física e cultural; com valores humanos essenciais como: ética, criticidade, autenticidade, criatividade, honestidade, sinceridade, compromisso com o bem comum. Profissionais com competência técnica e habilidades capazes de preservar o conhecimento historicamente acumulado e de construir novos conhecimentos por meio da pesquisa e da prática reflexiva (não reiterativa de mera repetição).

O marco pedagógico refere-se aos docentes da seguinte forma (p. 16):

O corpo docente deverá ser capaz de construir uma proposta metodológica para que as aulas não se tornem apenas reprodução de conteúdo, mas possibilidades de reflexão e construção de conhecimentos.

Os docentes da UNESC devem integrar teoria e prática (práxis), utilizar recursos e metodologias apropriadas: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, conteúdos contextualizados socialmente, realizando avaliação e reavaliação contínua e participativa, indo a campo, estimulando a pesquisa, envolvendo o aluno em trabalhos de pesquisa, conhecendo coisas novas e possibilitando uma nova leitura da realidade.

O item 4 do PPI refere-se à organização didático-pedagógica e destaca o seguinte (p.21):

As atividades didático-pedagógicas devem estar em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e constar no plano de ensino da disciplina.

Portanto, o PPI sinaliza para a formação profissional e humana do egresso, e também para a formação e capacitação dos professores acerca de metodologias que deem conta dessa formação, relacionando teoria e prática, utilizando a pesquisa, a reflexão, a interdisciplinaridade que desemboquem na construção e não somente na reprodução do conhecimento, na autonomia intelectual e profissional, na criatividade e criticidade.

Aqui, chamo a atenção para o entendimento da autonomia intelectual como “a concepção do aprender a aprender, do aprender continuamente, da construção permanente do conhecimento e da educação de sujeitos emancipados sob o ponto de vista da capacidade de pensar.” (GROLLI, D.; SCHEID, F., *in* MOROSINI, 2006, p. 401).

Também chamo a atenção para a autonomia profissional como, “ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática do ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais... que atuem como orientadores da própria prática” (CONTRERAS, 2002, p. 195 *in* MOROSINI, 2006, p. 397).

Hamermuller (2011) apontou em sua pesquisa que o Projeto Político-pedagógico da UFPR Litoral está baseado em propostas curriculares e organizacionais inovadoras na Educação Superior brasileira, as quais pretendem

estimular o exercício da autonomia discente por meio dos Projetos de Aprendizagem. No entanto, sua ocorrência é heterogênea devido aos diferentes entendimentos com relação ao conceito de autonomia na comunidade acadêmica.

Interessante que uma universidade criada há pouco tempo contempla em seu Projeto Pedagógico um direcionamento para o currículo inovador que estimula a autonomia do estudante por meio de projetos de aprendizagem. No entanto, o que chamou a atenção foi a necessidade de discutir e compreender o conceito de autonomia na academia para que o Projeto Pedagógico do curso se consolide de fato.

### **5.1.3 Trança III Variável coreográfica institucional: Educação Superior e o planejamento**

Para Zabalza (2017), as variáveis coreográficas institucionais são as formas organizativas dos professores e estudantes, organização do currículo, sistemas de práticas e mobilidade, espaços de aprendizagem, modalidades docentes entre outros. Nesse caso, as variáveis referem-se ao planejamento dos docentes balizadores da sua coreografia didática.

Esta **trança** é formada por **três pontas: plano de ensino e aprendizagem utilizado pelos professores e a MA, os motivos que levam à escolha de MA, a quantidade de aulas que utilizam em cada disciplina e espaço físico das aulas**. Essas também são variáveis coreográficas que interferem na coreografia interna, ou seja, como o docente planeja e desenvolve o ensino para aprendizagem do graduando.

No final da entrevista, quando a palavra fica aberta, o DocVerde referiu-se à necessidade da “desacomodação” do professor universitário no sentido de buscar diferenciais para as aulas e de que tem a obrigação de considerar as três dimensões, ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento das disciplinas, observando a realidade social e suas problemáticas, pensando na indissociabilidade. Chama a atenção de que o professor universitário:

*“[...] não pode ter aversão a dar aula e que não podemos só pesquisar por pesquisar, aquelas temáticas, reproduzindo em 10 anos uma pesquisa em cima da outra, em cima de animais, não ter aproveitamento daquilo, coisas que não sejam*

*úteis, só pesquisar e reproduzir, por exemplo, ou não é aproveitado para área humana.” (DocVerde)*

Zabalza e Cerdeiriña (2010) apontam, dentre os quatro elementos referentes à inovação docente, que a docência é uma atividade acadêmica com características próprias e distintas das demais como de investigador, de gestor, extensionista, auditor, assessor, entre outros, e referenciam a importância do planejamento docente para potencializar a aprendizagem autônoma dos estudantes e, para que isso ocorra, é preciso recuperar o valor da docência, no sentido de que o ensino não pode ser uma atividade marginal dentre as atividades docentes, ainda mais se a docência for centrada no estudante.

Dentre as características esperadas do professor citadas no PPI da instituição pesquisada, destaco as seguintes (ANEXO H):

[...] Comprometido com a qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as; Experiente em planejamento e otimização do currículo e dos respectivos conteúdos das disciplinas com um foco para a realidade de mercado de trabalho; Incentivador da autonomia do estudante para a produção individual e para o trabalho em equipe; Comprometido com a sua formação continuada; Capaz de ouvir e de expressar-se; Dotado de cultura geral; Compreensivo acerca da diversidade existente entre os/as alunos/as, contribuindo com a criação de estratégias de qualificação de um ensino inclusivo; Capaz de elaborar e executar projetos interdisciplinares, privilegiando a construção de saberes não fragmentados; Articulador nas relações inter-pessoais como importante ponto de partida para a realização do processo ensino-aprendizagem; Comprometido com a avaliação, entendendo-a como um processo e um importante momento de reflexão-ação e reflexão do conteúdo ministrado com a realidade vivida pelo educando; Usuário de novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio. (PPI UNESC, 2012, p. 18-19).

Para o bom andamento do projeto de universidade e dos cursos de graduação, é necessária a discussão, a compreensão e a incorporação dessas características do docente no cotidiano das aulas, bem como a discussão e encaminhamento de ações para efetivar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, materializando no planejamento das disciplinas do currículo.

#### 5.1.3.1 Minitrança I Variável coreográfica: Plano de ensino e aprendizagem

Iniciando essa trança, apresento a análise de dois planos de ensino, do DocAzul e do DocAmarelo.



O pressuposto da triangulação dos dados tem o objetivo de analisar se a voz dos professores nas entrevistas está refletida no registro documental oficial da Instituição que é o plano de ensino aprendizagem. A análise foi realizada a partir de um paralelo entre os dois planos o qual está em anexo (ANEXO I).

Para facilitar a leitura, nomeiei de Plano Azul e Plano Amarelo, ou seja, o plano respectivo do professor interlocutor. As duas disciplinas são de quatro créditos, 72 h/a e ofertadas na 2ª fase do curso.

Tendo em vista que a Instituição tem um modelo padrão de plano de ensino e aprendizagem no sistema *online*, destaquei os principais aspectos referentes ao: objetivo do curso, ementa, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografias.

**Quanto ao objetivo do curso:** o Plano Azul apresenta dois e o Plano Amarelo, três objetivos. Poderiam estar separados em geral e específicos, além do que orientação é de colocar somente o objetivo geral do curso no plano de ensino.

**Quanto à ementa**<sup>51</sup>: a ementa das duas disciplinas apresenta a descrição simplificada dos conteúdos.

**Quanto ao objetivo geral:** o Plano Azul apresenta três objetivos gerais e o Plano D somente um objetivo, estando de acordo como o solicitado.

**Quanto aos objetivos específicos:** o Plano Azul apresenta cinco objetivos específicos e o Plano Amarelo quatro.

**Quanto ao conteúdo:** o Plano Azul apresenta 14 temas, sendo que dois apresentam um subtema e o Plano Amarelo apresenta quatro temáticas com três a quatro subtemas em cada uma.

**Quanto à metodologia:** no Plano Azul, estão relacionadas as Metodologias Ativas e inovadoras de aprendizagem: TBL, *Peer Instruction* e PBL, além das aulas expositivas dialogadas com utilização do AVA e de ferramentas multimídia, utilização do LMI e de aulas práticas de campo. No Plano Amarelo, constam somente: aulas expositivas e dialogadas com utilização dos recursos audiovisuais. No entanto, a professora tem *templates* para organização das aulas com seguintes itens: dados da disciplina, principais métodos, contato da professora, resultados esperados, demonstração dos resultados, recursos e referências e passos futuros.

---

<sup>51</sup> É a síntese descrita do conteúdo da disciplina.

**Quanto à avaliação:** no Plano Azul, constam 3 avaliações individuais escritas = 10,0 e outra avaliação com o somatório de atividades práticas = 10,0 (presença, participação, postagens, atividades em classe e extraclasse. Também estão especificadas formas de elaborar, receber e corrigir trabalhos, bem como sobre a realização de prova em época especial<sup>52</sup> e recuperação<sup>53</sup>. No Plano Amarelo, consta: a avaliação do procedimento ensino e aprendizagem será processual e de acordo com a resolução: 1 prova individual (unidade 1); plano de aula individual (unidade 2 e 3) e um trabalho exercício da docência em grupo (unidade 4). As atividades avaliativas estão detalhadas, bem como a recuperação.

**Quanto à bibliografia (referências):** os dois Planos apresentam 3 básicas e 5 complementares, conforme orientação nacional.

Cabe destacar que o PPI (2012, p. 21-22) traz os itens que devem conter no plano de ensino:

- a) Missão da UNESCO: “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”.
- b) OBJETIVO DO CURSO: explicita qual a meta do curso com relação aos acadêmicos.
- c) EMENTA DA DISCIPLINA: contém os conteúdos essenciais de uma disciplina, que direcionam a elaboração do programa de conteúdos.
- d) OBJETIVOS DE ENSINO: indicam o que os alunos devem aprender naquela disciplina, tendo em vista a formação do profissional e do cidadão que se tem em vista.
- e) CONTEÚDOS: constituem-se nos conhecimentos técnicos e científicos a serem trabalhados.
- f) METODOLOGIA: apresentam-se as técnicas, estratégias e procedimentos selecionados pelo professor para organizar o processo ensino-aprendizagem.
- g) AVALIAÇÃO: representa a forma, os procedimentos e os instrumentos utilizados pelo professor durante o semestre letivo, para avaliar a

---

<sup>52</sup> É realizada para graduandos que perderam a prova por algum motivo, desde que deferida pela coordenação do curso, baseada em resolução específica.

<sup>53</sup> É realizada para graduandos que não obtiveram nota 6, mínima para a aprovação, e segue regulamentação institucional. A partir de 2017/2, não tem mais prova final, os graduandos que obtiverem média 6 são aprovados e terão direito a recuperação ao longo do semestre letivo.

aprendizagem dos estudantes, tendo por base a avaliação processual – opção institucional – descrita a seguir.

- h) BIBLIOGRAFIA (referências): apresenta a bibliografia básica e complementar, ou seja, livros e outros tipos de referências como artigos, filmes, textos, entre outros, de acordo com as diretrizes do MEC.

No entanto, quando eu estava na pró-reitoria, em 2014, surgiu a necessidade de reavaliar a formatação dos planos de ensino, com o objetivo de ampliar a reflexão dos professores acerca do planejamento e alinhamento com os pressupostos de formação do egresso estabelecidos no PPI e no PPC dos cursos de graduação.

Nesse sentido, os integrantes do NEP elaboraram uma proposta que foi discutida e aprovada em 2014 com a seguinte estrutura do plano de ensino/aprendizagem:

- a) Missão da Instituição;
- b) Visão de futuro;
- c) Identificação da disciplina;
- d) Objetivo do curso;
- e) Ementa;
- f) Objetivo geral da disciplina;
- g) Objetivos específicos;
- h) Descrição do conteúdo;
- i) Atividades de pesquisa e extensão;
- j) Atividades interdisciplinares;
- k) Metodologias de ensino e aprendizagem;
- l) Cronograma provisório de execução;
- m) Critérios de avaliação;
- n) Bibliografia básica;
- o) Bibliografia complementar.

Um ano após a implementação, no sistema *online*, do novo plano de ensino/aprendizagem, por solicitação dos professores, foi retirado o cronograma. A justificativa deles foi o tempo dispendido para o preenchimento. Foram três os objetivos da inclusão do cronograma no plano: reavaliar as atividades constantemente pelo docente e possibilitar o acompanhamento das atividades pelos estudantes e o estudo do conteúdo quando faltam as aulas.

**Avanço:** melhorias no plano de ensino e aprendizagem, a partir das reflexões e discussões com os docentes da Instituição, o que possivelmente resultou em melhorias no processo de ensinar, aprender e avaliar.

Zabalza e Cerdeiriña (2010, p. 119) propõem a estrutura das guias docentes da seguinte forma:

- a) Dados descritivos da matéria e do docente: nome e código; tipo; curso; número de créditos teóricos e práticos; pré-requisitos<sup>54</sup> administrativos, essenciais e recomendáveis; professor e língua que utilizará; tutorias e sistema de apoio ao acadêmico: tutoria convencional, virtual e obrigatória;
- b) Sentido da matéria: explicar a importância da matéria no currículo e a relação com as demais matérias e a importância da matéria na formação profissional;
- c) Objetivos da matéria e competências<sup>55</sup> a desenvolver: objetivos específicos e competências específicas;
- d) Conteúdos teóricos e práticos com guia específica para cada tema incluindo bibliografia. Conteúdos básicos e complementares relacionados ao tempo de aula;
- e) Metodologias e tempos disponíveis para atingir os objetivos e desenvolver as competências estabelecidas;
- f) Avaliação: aspectos, critérios, instrumentos e pesos, com objetivo de verificar se objetivos foram alcançados, domínio do conhecimento e desenvolvimento das competências.

Planejar adequadamente é um dos compromissos mais importantes de todas as instâncias implicadas no ensino universitário e afeta diretamente os professores, tendo em vista que o planejamento das matérias/disciplinas é uma das competências básicas do exercício profissional (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010). “O planejamento é um processo dinâmico e complexo que envolve, além de uma

---

<sup>54</sup> O que se requer possuir com antecedência. É um termo usado para indicar aqueles conhecimentos, capacidades, habilidades ou experiências que um sujeito deve possuir para poder afrontar outros de nível superior de exigência (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010, p. 123).

<sup>55</sup> A ideia de competência inclui três aspectos: a) nível de domínio que se possui em relação a algo; b) um domínio que implica a capacidade para utilizar o conhecimento que possui na realização de atuações práticas; c) um domínio que abarca dimensões vinculadas ao perfil de cada titulação, competências específicas e dimensões genéricas próprias da Educação Superior, competências gerais (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010, p.142).

dimensão técnica (forma), a dimensão conceitual e a dimensão política.” (LÜCK, 2013, p. 12).

A autora diz que os subprodutos do planejamento, como plano ou projeto, precisam apresentar qualidade, ou seja, qualidade do conteúdo, que privilegia conceitos e ideias sólidas e bem fundamentadas e qualidade política orientada por uma vontade de colocar em prática o planejado para mudar a realidade.

Por isso, segundo a autora, é importante e necessário realizar a integração entre as três dimensões além do comprometimento de colocá-lo em prática, pois planejar é vislumbrar situações futuras, é projetar, no entanto, é preciso de materialização, da perspectiva de inovação e de transformação da realidade.

Moretto (2012), assim como Zabalza e Lück, também entende que o planejamento é uma situação complexa da docência e projeta o desenvolvimento de competências, afirma que: “O planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por essa razão todo planejamento busca estabelecer a relação entre previsibilidade e surpresa” (MORETTO, 2012, p. 100).

Para o autor, a experiência e a capacidade de flexibilização são ingredientes importantes para o bom planejador, mas anuncia uma ideia-chave, a de que para um bom planejamento, é preciso considerar que cada situação complexa, é singular/única; que cada ano os alunos são outros; que o contexto social é diferente; que as tecnologias de apoio são mais aperfeiçoadas e o que o professor não é o mesmo de um ano para outro. O planejamento visa oportunizar a melhor aprendizagem dos alunos e precisa considerar alguns componentes fundamentais:

- a) O *professor precisa conhecer-se*: no sentido de conhecer a sua própria personalidade, se é introvertido, extrovertido, auditivo, visual, cinestésico, pois esse conhecimento é importante para a escolha das estratégias pedagógicas, do sucesso ou fracasso, dependendo de suas características psicossociais;
- b) O *professor precisa conhecer seus alunos*: o professor precisa conhecer as características psicossociais e cognitivas de cada turma, entendendo que cada turma e cada aluno são diferentes;
- c) O *professor precisa conhecer a epistemologia e a metodologia*: o professor precisa conhecê-las para fazer a escolha mais adequada, de acordo com as características da disciplina;

- d) O *professor precisa conhecer o contexto social* dos alunos. Esse conhecimento identificará situações complexas de cada turma de alunos e contribuirá na escolha de estratégias contextualizadas que favoreçam a aprendizagem significativa (MORETTO, 2012, p. 101-102).

O autor chama a atenção para a co-autoria do aluno na elaboração do planejamento, que deixa de ser uma peça apenas técnica e engessada elaborada por professor e passa a ser dinâmica e diversificada, incluindo as curiosidades, obstáculos epistemológicos e conhecimentos prévios dos alunos. Portanto, o aluno co-autor do planejamento pedagógico é também co-responsável por seu sucesso, diz o autor.

O autor também conta com um modelo, Modelo VM (Vasco Moretto) de plano de curso de disciplina, composto por: ementa, objetivo geral, metodologia, avaliação e desenvolvimento de unidades. Cada desenvolvimento de unidade possui uma estrutura: situação complexa (equivalente ao objetivo específico), os conteúdos conceituais, habilidades, linguagens, valores culturais e a administração do emocional.

Os três últimos elementos diferenciam-se dos demais apresentados por outros autores e tem o objetivo de prever a linguagem a desenvolver, bem como os valores culturais, buscando no contexto e possibilitando desenvolvimento, além da administração do emocional dos estudantes, no sentido de observarem seu desenvolvimento, limitações, envolvimento emocional dos alunos nos debates, entre outros.

Dentre as características de uma docência universitária de qualidade, citadas anteriormente por Zabalza e Cerdeiriña (2010), está o “design e planejamento do ensino e da aprendizagem”, sobre os quais os autores destacam, pois entendem que são de extrema importância, merecem atenção e que são determinantes para o desenvolvimento das coreografias internas.

Após a análise dos planos de ensino relacionadas ao PPI, PPC e à base teórica, apresento algumas evidências, no sentido complementar o alcance do primeiro objetivo da pesquisa:

- 1) Quanto ao objetivo geral do curso contido no Plano Azul, ele está de acordo com o PPC; já o Plano Amarelo consta mais de um objetivo, por citar os objetivos específicos e o objetivo geral não está de acordo com o PPC;

2) Quanto aos objetivos específicos, o Plano Amarelo parece mais adequado, tendo em vista que apresenta quatro objetivos e quatro temáticas indicando os conteúdos, enquanto que o Plano Azul apresenta cinco objetivos para 14 temas;

3) Quanto à metodologia, o Plano Azul apresenta as Metodologias Ativas, em consonância com as respostas da professora entrevistada e com o descrito no PPC, enquanto que o Plano Amarelo só aponta a aula expositiva dialogada, que também está descrita no PPC. No entanto, na prática, organiza as aulas em *templates*, detalhando as atividades e evidenciando que utiliza Metodologias Ativas em suas aulas;

4) Quanto à avaliação, ficou evidente que as professoras utilizam a prova, pois o regimento exige que duas das três avaliações sejam individuais, mas também realizam atividades avaliativas que buscam acompanhar o processo de aprendizagem do graduando e dar conta do objetivo e do conteúdo programado, ou seja, para cada tema/contéudo uma avaliação correspondente. Cabe destacar que está bem detalhado o sistema avaliativo nos dois planos de ensino, o que é de extrema importância e evita futuros problemas, principalmente quando ocorre reprovação e reclamação dos estudantes;

5) Não aparecem as atividades interdisciplinares e de pesquisa e extensão, pois o plano dos professores é anterior à reformulação da estrutura;

6) Emerge a motivação para repensar o plano de ensino e aprendizagem institucional e individual, a partir da ideia dos autores supra citados, pois possibilita novamente rever o conjunto da disciplina e sua contribuição na formação do profissional cidadão previsto nos documentos Institucionais;

7) O PPI, os PPCs, exceto PPCAzul, não expressam claramente a utilização de Metodologias Ativas;

8) O plano de ensino Azul detalha todas as MAs utilizadas, alinhado ao PPC Azul, enquanto o plano de ensino Amarelo explicita somente a utilização de aulas expositivas dialogadas. No entanto, apresentou *templates* das aulas descrevendo as MAs utilizadas. Ocorre o descompasso entre o discurso, a prática pedagógica e o registro no documento oficial da Instituição, que é o plano de ensino e aprendizagem.

**Avanço:** a organização da Instituição quanto ao cumprimento da legislação nacional de possuir os documentos como PPI e PPCs, além da atualização periódica desses documentos.

Um **desafio acerca do plano de ensino e aprendizagem:** fazer a revisão no sentido de verificar se estão alinhados ao PPC (objetivos, ementas, conteúdos, metodologia, avaliação e perfil do egresso), contemplar o que realmente é realizado nas aulas, tendo em vista que o plano de ensino é um documento oficial da Instituição e o primeiro a ser consultado quando há qualquer reclamação de estudantes, além de repensar a estrutura baseada na ideia dos autores supracitados e outros que poderão ser consultados.

#### 5.1.3.2 Minitrança II Variável coreográfica: Motivos de escolha da MA

A elaboração do planejamento semestral/plano de ensino/aprendizagem de cada disciplina carece da escolha qualificada das metodologias, decisão esta importante para alcançar os objetivos e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, perguntei aos professores os motivos que levaram à escolha da MA.

Quatro categorias emergiram após as inferências nas respostas dos professores sobre a justificativa da escolha da metodologia para as aulas: conhecimento da metodologia; caracterização da disciplina; relação com mercado de trabalho e aceitação dos alunos.

Quanto ao **conhecimento da metodologia:** os quatro professores disseram que o conhecimento que tiveram na formação sobre Metodologias Ativas e a familiaridade com elas proporcionam segurança e bem estar na sala de aula.

*“Além da formação, que acabou influenciando, a formação que a gente acabou tendo, o conhecimento da metodologia”* (DocVerde).

*“Então, sobretudo pela familiaridade, e videntemente também pelo tempo que a gente teve de estudo sobre, sobre esses métodos [...] embora você dispenda um tempo maior de preparação, esses métodos foram aqueles com os quais eu mais me senti bem”* (DocVermelho).

Garcia (1999) aponta os três elementos necessários para o professor: o *conhecimento* utilizado para refletir os conhecimentos teóricos e conceituais; o *saber-fazer* reflete os esquemas práticos de ensino e, por fim, o *saber o porquê*, que



é a justificação da prática. A metodologia utilizada é um conhecimento teórico do qual o professor precisa se apropriar, mas é também o saber-fazer e o porquê fazer, reflexões e decisões necessárias que implicam diretamente no resultado do processo ensino/aprendizagem.

Aponto um destaque nessa resposta: sobre o trabalho em grupo. A DocAzul fez uma observação:

*“[...] todo professor diz: eu dou trabalho em equipe. Mas existe uma diferença entre **dar trabalho e ensinar a trabalhar em equipe.**”*

E faz muito sentido essa observação, pois é preciso ensinar os estudantes desde a primeira fase a trabalhar realmente em grupo, desde a organização, trabalho coletivo, apresentação até a avaliação.

**Desafio:** ensinar os estudantes a trabalhar em equipe desde o ingresso na Instituição.

O trabalho em grupo é muito utilizado na academia e pode ser feito de diversas formas, variando o tamanho, as funções dos integrantes, etapas do trabalho, entre outros, objetivando a participação dos estudantes. Ele pode ser realizado em grupos simples com tarefa única; grupo simples com tarefas diversas; grupo simples com funções diversificadas; grupo de integração horizontal-vertical. (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Os autores apresentam diversos critérios para dividir os estudantes em grupos (p. 157): pelo resultado de um sociograma: afinidade e simpatia mútua; por homogeneidade: nível de rendimento escolar; por heterogeneidade deliberada; por ordem de chamada; por numeração: 1, 2, 3, 4, 5... objetivando quebrar as “panelinhas”: agrupam-se os estudantes número 1, 2... e, assim, sucessivamente. O que parece mais interessante para a formação dos estudantes é a diversificação na formação dos grupos, cada vez de uma forma.

Quanto à **caracterização da disciplina:** três docentes (Vermelho, Verde e Amarelo) citaram que a disciplina interfere na escolha da metodologia, sua tipologia, seus objetivos e conteúdos.

*“Eu seleciono a partir do objetivo e do conteúdo que vou trabalhar. Esse é meu critério”* (DocVermelho).

Um **desafio** para o que também disse a DocAmarelo acerca do número de alunos por turma.

*“E também, às vezes o que interfere na escolha da metodologia é o número de alunos na sala, com muitos alunos dependendo da técnica é difícil de poder fazer.”*

O número de alunos é um elemento que precisa ser considerado para pensar a metodologia e as atividades que serão desenvolvidas no sentido de alcançar a aprendizagem desejada. Esse é um **desafio** para nós, professores.

Quanto à **relação com o mercado de trabalho**: dois docentes (Azul e Verde) trouxeram também esse motivo para utilizar a Metodologia Ativa, no sentido de aproximar o curso e a empresa, por meio da relação teoria/prática e das relações entre as pessoas, situações vivenciadas.

*“Eu acho que atende também, pensando em questão de mercado de trabalho, pensando lá fora, a gente pode pensar em termos de aprendizagem, acho que ela é importante porque ela tem a contribuição dos colegas. Mas pensando mercado externo, é uma dos quesitos que as empresas estão pedindo. Como trabalho com estágio e TCC, eu tenho esse contato, e eles dizem, os alunos não sabem trabalhar em equipe.”* (DocAzul)

Quanto à **aceitação dos alunos**: a aceitação dos alunos às aulas com Metodologias Ativas foi citada, com muita ênfase, pela DocAmarelo:

*“Os alunos gostam muito de participar, de debater, de discutir, de contribuir, de serem ouvidos, de participar junto com o professor e eles têm aceitação grande porque também além de ter essa necessidade não é algo muito comum, não são todos os professores que fazem metodologias diversificadas.”*

Essa professora tem a mesma percepção dos estudantes, de que a maioria dos professores dos cursos, das quatro áreas do conhecimento, utiliza aula expositiva. Este pode ser um **desafio**, no sentido de vislumbrarmos outras metodologias que possibilitem a aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior.

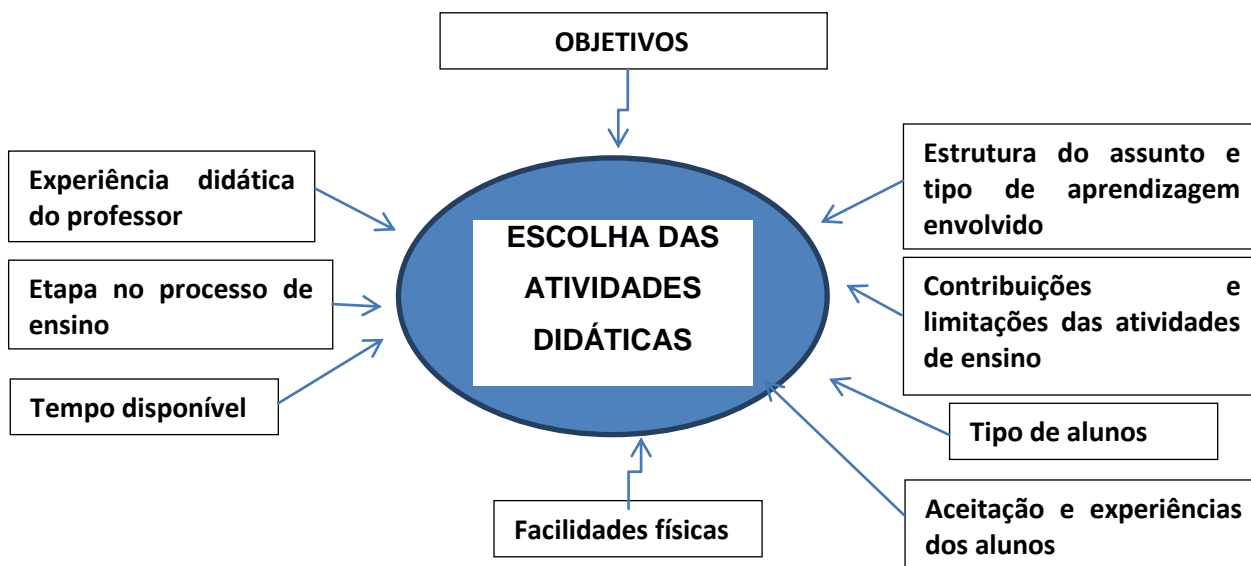
Figura 12 – Motivos de escolha da metodologia na percepção dos professores interlocutores



Fonte: Da Autora (2017).

A figura a seguir apresenta os fatores de escolha de atividades de ensino e aprendizagem, de acordo com Bordenave e Pereirs (2008):

Figura 13 – Fatores que afetam a escolha de atividades de ensino e aprendizagem



Fonte: Bordenave; Pereira (2008, p.123).

Os critérios de escolha da metodologia semelhantes na percepção dos docentes interlocutores e dos autores supracitados são os seguintes: estrutura do assunto e tipo de aprendizagem envolvido; objetivos educacionais; tipos de alunos/quantidade de alunos; aceitação dos alunos e a experiência didática do professor, que seria o conhecimento da metodologia, ou seja, a maioria deles.

O que aparece de diferente na percepção dos professores é a preocupação com o mercado de trabalho e Bordenave e Pereira citam dois critérios diferentes para escolher as atividades: o tempo disponível e as facilidades físicas.

Os docentes portugueses trouxeram outro elemento, a competitividade e exigência da sociedade, o que prescinde perspectivas de ensino e aprendizagem ativos.

Essa análise possibilitou a elaboração de um novo mapa conceitual, uma nova trança, resultante da teoria, da empiria e da inferência da pesquisadora, quiçá uma importante contribuição anunciada nesse estudo:

Figura 14 – Fatores intercorrentes para escolha de atividades/metodologias de ensino e aprendizagem resultantes da teoria e da empiria



Fonte: Da Autora (2017).

### 5.1.3.3 Minitrança III Variável coreográfica: Disciplinas que os professores utilizam MA

O quadro a seguir apresenta as disciplinas em que os professores utilizam as Metodologias Ativas.

Quadro 14 – Disciplinas dos cursos graduação em que os professores utilizam as Metodologias Ativas

DOCENTES	DISCIPLINAS
DocVermelho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria Geral do Conhecimento na XXXX               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão do Conhecimento</li> <li>• Gestão Estratégica</li> </ul> </li> </ul>
DocAzul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecologia I</li> <li>• Ecologia II</li> <li>• Energia e Meio Ambiente</li> <li>• Processos Educativos na Engenharia</li> </ul>
DocVerde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergonomia</li> <li>• XXXX e Trabalho I</li> <li>• XXXX e Trabalho II</li> </ul>
DocAmarelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• XXXX da Aprendizagem</li> <li>• XXXX da Educação</li> <li>• Avaliação da Aprendizagem</li> <li>• Aprendizagem, Avaliação e Diagnóstico</li> </ul>

Fonte: Da Autora (2017).

Os quatro docentes utilizam Metodologias Ativas em todas as disciplinas que lecionam na graduação e dois professores também utilizam na pós-graduação, sendo um na especialização e outro no mestrado.

A seguir, o quadro apresenta as Metodologias Ativas utilizadas nas disciplinas ministradas pelos docentes interlocutores.

Quadro 15 – Metodologias Ativas utilizadas pelos docentes nas disciplinas dos cursos de graduação

DOCENTES	METODOLOGIAS ATIVAS UTILIZADAS
DocVermelho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de caso</li> <li>• Paso, divisual paso, que é o quebra-cabeça               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kinf percher</i></li> <li>• <i>Peer instruction</i></li> </ul> </li> </ul>
DocAzul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TBL</li> <li>• <i>Peer instruction</i></li> <li>• PBL somente uma vez</li> </ul>
DocVerde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Peer instruction</i></li> <li>• Problematização</li> <li>• Estudo de caso</li> <li>• Forma hibrida: PBL aprendizagem baseada em projetos</li> </ul>
DocAmarelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Peer instruction</i> com adaptações</li> <li>• Casos de ensino</li> <li>• Metodologias interativas: seminário integrado, júri simulado, debates, GV x GO, grupos de discussão, integração vertical e horizontal, café mundial</li> </ul>

Fonte: Da Autora (2017).

Os quatro docentes utilizam várias metodologias no processo de ensino e aprendizagem sendo o *Peer Instruction* e o estudo de caso os mais utilizados. Ficou

evidente que os professores aprenderam sobre essas metodologias ativas na capacitação oportunizada pela Instituição, no entanto, fazem adaptações para utilizá-las na sala de aula.

Os quatro professores disseram fazer algum tipo de adaptação quando utilizam as Metodologias Ativas:

*“Porque, eu considero, que para trabalhar a metodologia, eu acho, eu pelo menos faço assim, tem que seguir o autor original, o passo a passo dele e fazer direta, exatamente como ele fez, apenas a primeira vez, depois tu adapta para tua realidade.”* (DocAzul)

*“Na verdade a gente faz um híbrido.”* (DocVerde)

*“Eu trabalhei com peer instruction, mas não foi bem na estrutura que a gente viu na formação, fiz adaptações, com adaptações, não naquela estrutura.”* (DocAmarelo)

*“Tenho utilizado também um referencial complementar que é, que eles denominam, de Arco de Magueres.”* (DocVermelho)

Lembro que o Método do Arco, também chamado de Arco de Magueres, foi criado por Charles Magueres e apresenta um caminho metodológico orientador da prática pedagógica do professor no sentido de possibilitar o desenvolvimento dos alunos, o pensamento crítico e criativo e a autonomia intelectual, o que contribui com a formação do cidadão e da sua humanização (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

O processo de ensino pode ser considerado uma Metodologia Ativa e começa com a exposição dos alunos a um problema, partindo da realidade física ou social, chamada de **observação da realidade**, caracterizada pela visão global, ou síncrese do assunto a ser ensinado.

A segunda etapa é **problematização**, no caso, a **construção de uma maquete**, na qual são identificados diversos elementos e variáveis relacionados ao problema.

A próxima etapa é a **teorização**, chamada por Magueres de **discussão sobre a maquete**. Nessa etapa, os alunos elaboram a base teórica, pesquisam, fazem leituras no sentido de esclarecer o assunto, o problema, etapa de análise.

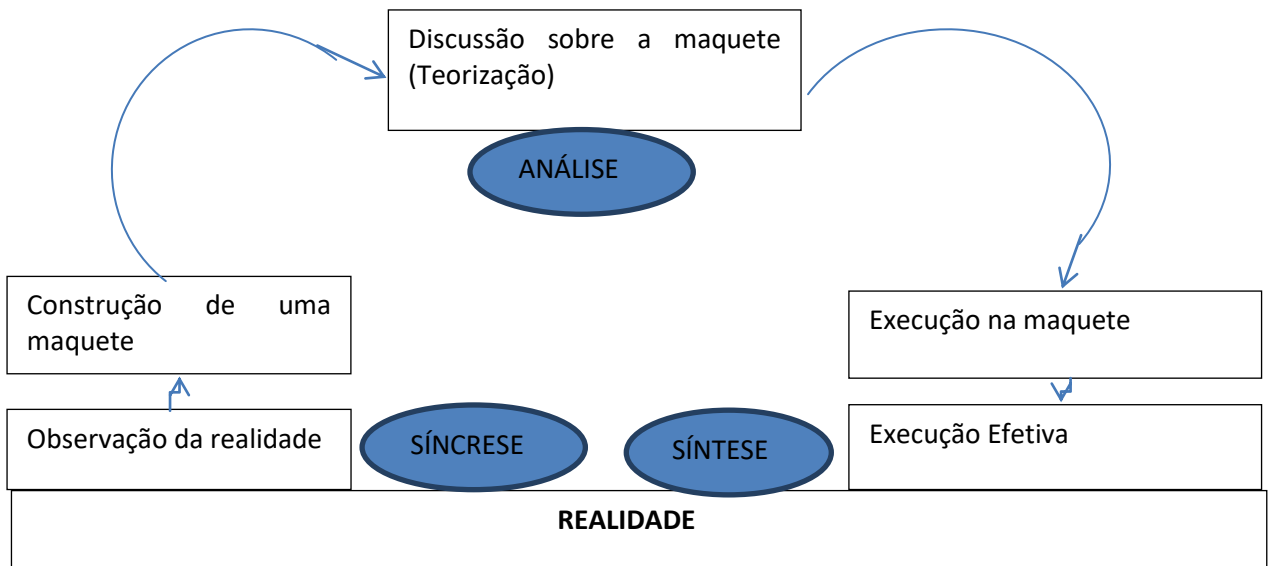
Posteriormente, os alunos propõem hipóteses de solução as quais são confrontadas com os parâmetros da maquete do problema, chamada de **execução**

**da maquete e execução efetiva**, portanto, é caracterizada como a síntese (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

Os autores chamam a atenção de que para um bom ensinamento são necessários os seguintes ingredientes: motivação do aprendiz; ferramentas e materiais necessários para a prática; auxílios visuais para complementar a explanação verbal; exercícios pelo aprendiz, verificação (retroalimentação) e reajuste; aplicação real no campo para facilitar a fixação e generalização (p. 52).

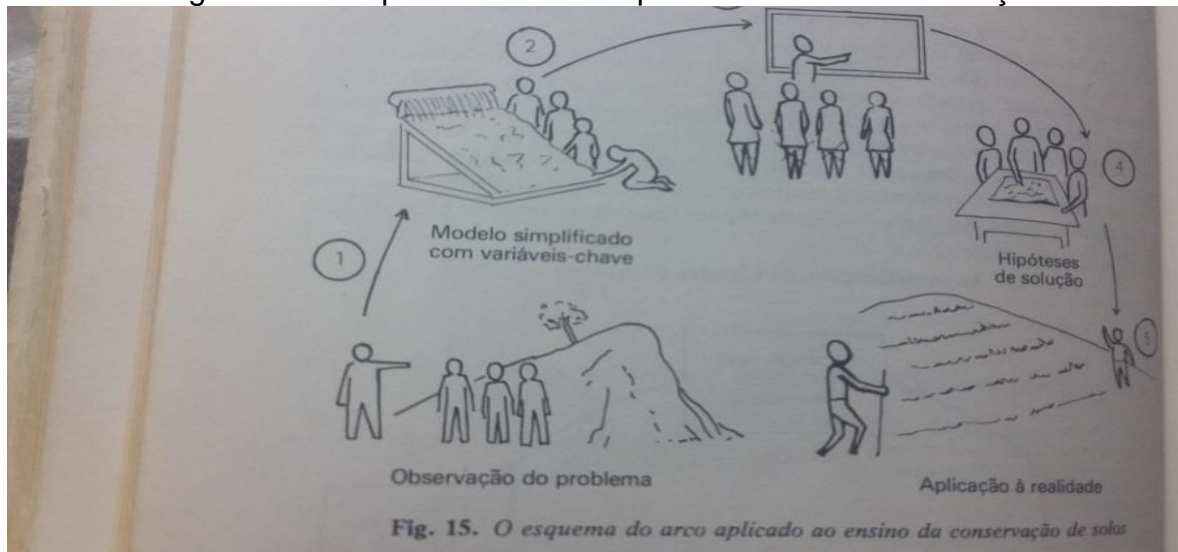
Possivelmente, esses elementos são utilizados na elaboração do planejamento e nas aulas do DocVermelho.

Figura 15 – Esquema do Arco de Magueres



Fonte: Bordenave; Pereira (2008, p. 49).

Figura 16 – Esquema do arco na prática: aula de conservação do solo



Fonte: Bordenave; Pereira (2008, p. 50).

Rêgo (2012), em sua pesquisa, avaliou a Metodologia da Problematização (Arco de Maguerez) como alternativa de abordagem de ensino e aprendizagem na Disciplina de Didática Aplicada ao Ensino Superior do Programa de Pós-graduação em Odontologia Restauradora. O resultado mostrou que a Metodologia da Problematização, baseada no Arco de Charles Maguerez, apresentou-se válida na formação dos alunos da pós-graduação e que as duas metodologias se complementam na transmissão do conhecimento, sendo a MP uma ferramenta inovadora nesse processo.

Dois destaques referentes à utilização das Metodologias Ativas, a primeira é a ideia do desafio de vivenciar o diferente.

*“Então, em tese são essas metodologias que a gente se aventura utilizar.”*  
(DocVermelho)

O segundo destaque duplo: metodologias interativas e formação em um curso de Licenciatura.

A DocAmarelo utiliza a nomenclatura metodologias interativas, tem formação em Pedagogia/licenciatura e citou uma variedade de metodologias para ensinar, nove possibilidades, talvez devido a sua formação, aprofundamento de estudos, elaboração do caderno com estratégias de ensino da Instituição e por ministrar cursos acerca dessa temática.



#### 5.1.3.4 Minitrança IV Variável coreográfica: Metodologias mais utilizadas

O quadro a seguir retrata as metodologias mais utilizadas pelos docentes na percepção dos estudantes.

Quadro 16 – Metodologias mais utilizadas pelos docentes na percepção dos estudantes

GRUPOS FOCAIS	METODOLOGIAS MAIS UTILIZADAS
<b>GFVermelho</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Exposição de <i>slides</i></li> <li>2) Seminários</li> <li>3) Trabalhos individuais e em grupos/relatório</li> <li>4) Debates/discussões</li> <li>5) Jogos empresariais</li> <li>6) Prova/avaliação</li> </ol>
<b>GFAzul</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Slide</i>, aula expositiva dialogada</li> <li>2) Trabalho em grupo</li> <li>3) Exercício na sala de aula</li> <li>4) Laboratório de informática</li> </ol>
<b>GFVerde</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aulas expositivas</li> <li>2) Aula prática</li> <li>3) Seminário</li> <li>4) Saída de campo</li> <li>5) Roda de conversa/debate</li> </ol>
<b>GFAmarelo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Expositiva dialogada com <i>datashow</i> e quadro</li> <li>2) Atividades no quadro e exercício</li> <li>3) Uso da lousa digital</li> <li>4) Uso a tecnologia, o quadro e dinâmicas</li> <li>6) Uso laboratórios de informática</li> <li>7) Seminário com apresentação</li> </ol>

Fonte: Da Autora (2017).

A metodologia mais utilizada pelos professores na percepção dos estudantes é a aula expositiva, dialogada, com utilização do quadro e do *datashow*.

O seminário foi citado por todos os grupos, apesar de não estar na mesma ordem de utilização, além de várias possíveis Metodologias Ativas. Interessante que os estudantes do GFVermelho, da área de Ciências Sociais Aplicadas, citaram a avaliação quando indagados sobre a metodologia; talvez devido à utilização da prova em todas as disciplinas ou porque muitas vezes uma forma de ensinar é uma possibilidade de avaliar.

Cabe destacar que os estudantes estão, no mínimo, há seis semestres no curso, ou seja, já tiveram mais de 30 disciplinas com muitos professores diferentes.

A percepção dos estudantes está em consonância com o PPC do Curso de XXXX (s/d, p. 35):

Dentre as metodologias mais utilizadas estão as aulas expositivas dialogadas; seminários; palestras; problematização; pesquisa; estudos de caso; viagens de estudo; estágios obrigatórios e não obrigatórios, Relatórios de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Médio. São disponibilizados recursos como projetor multimídia e áudio em todas as salas; lousa digital uma das salas; laboratório de informática; laboratório de práticas de ensino, biblioteca e outros espaços equivalentes de aprendizagem.

Interessante que o PPC do Curso de XXXX (s/d, p. 35) destaca que os professores precisam estar:

Sempre atentos à diversificação e melhora nas metodologias promovendo a flexibilização curricular são pontos fundamentais para uma prática inclusiva para assim se garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência a plenitude do conteúdo trabalhado, e proporcionar a ele a possibilidade de aprendizagem tal qual aos outros está sendo ofertado. Para atender tais ações, são promovidas adaptações de conteúdo, metodologias de ensino e modelos alternativos de avaliação. No caso de trabalhos de campo em que um aluno com mobilidade reduzida não execute as atividades da mesma forma que os demais, este deve ser avaliado de forma alternativa o que reflete o aspecto atitudinal e pedagógico da acessibilidade.

Talvez os professores não estejam tão familiarizados com o PPC, por isso não diversificam tanto as metodologias e espaços de aula, talvez não se deram conta que uma turma tão pequena poderia ter aulas em espaços diferenciados ao longo do curso.

Bordenave e Pereira (2008) citam um estudo realizado em 1969 em uma instituição de ensino agrícola do Brasil, do qual participaram da entrevista 24 professores. Os resultados de uso frequente foram os seguintes: a maioria, 20, utilizou a exposição oral ilustrada (com quadro-negro, álbum seriado, projeção de filme, *slide*, retroprojetor, cartaz); 9 utilizaram exposição oral com discussão (informal, pequenos grupos, painel e seminários), dentre outros: 9 utilizaram leituras complementares, 8 práticas de laboratório, 4 práticas de campo, 3 pesquisa didática e 1 realiza excursões.

Berbel (1994) fez um levantamento de qual metodologia era utilizada na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, e de 31 situações de registro, as três

principais foram as seguintes: exposição (21), discussão (18) e leitura (18). Uma das formas mais antigas que estão presentes nas situações de ensino, concluiu a autora.

Zabalza e Cerdeiriña (2010) dizem que os dados que dispõem apontam que em torno de 75% das aulas universitárias são de “*lecciones magistrales*”, ou seja, aulas expositivas, as quais constituem um panorama metodológico empobrecido. Essa situação é coerente com a visão da docência centrada no ensino, no professor, mas o que se busca é a aprendizagem profunda e assentada do estudante.

Portanto, os anos passaram e continuamos a utilizar predominantemente a aula expositiva na universidade. Cabe uma reflexão individual e coletiva/colegiada/institucional sobre essa temática, entendendo que sua utilização pode ocorrer, de forma dialógica e participativa com estudantes, considerando os motivos da escolha da metodologia citados acima, mas que não seja dominante em todas as fases e curso.

O quadro a seguir retrata as Metodologias Ativas mais utilizadas pelos docentes na percepção dos estudantes.

Quadro 17 – MA mais utilizadas pelos professores na percepção dos estudantes

GRUPOS FOCAIS	METODOLOGIAS ATIVAS MAIS UTILIZADAS
<b>GFVermelho</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Seminários</li> <li>2) As práticas</li> <li>3) Aplicativos, <i>socrative</i>.</li> <li>4) Jogos empresariais</li> <li>5) Debate com profissional especializado</li> <li>6) Saídas de campo/visitas técnicas</li> <li>7) Plano de exportação para empresa externa</li> <li>8) Entrevista</li> <li>9) Aulas com lego/exportação</li> </ol>
<b>GFAzul</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Projeto com turma toda/interdisciplinar</li> <li>2) Interação e mesas redondas no LMI</li> <li>3) Tempestade de ideias/<i>brainstorming</i></li> <li>4) Trabalho em equipe/trabalho final</li> <li>5) Perguntas e respostas, antes do conteúdo apresentado: atividades pré-aula</li> <li>6) Exercícios</li> <li>7) Autoavaliação e heteroavaliação</li> </ol>
<b>GFVerde</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aulas práticas</li> <li>2) Estudo de caso</li> <li>3) Rodas de conversa/debates</li> <li>4) Seminários</li> <li>5) Pesquisa</li> <li>6) Projeto</li> </ol>
<b>GFAmarelo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Uso LMI (somente uma professora utilizou)</li> <li>2) Uso de <i>software</i></li> <li>3) Mapa conceitual</li> <li>4) Elaboração de aulas</li> <li>5) Apresentação de trabalhos</li> <li>6) Trabalhos/sínteses no final da aula</li> </ol>

Fonte: Da Autora (2017).

Os estudantes GFVermelho evidenciaram muito os jogos empresariais, os debates junto com a participação de profissionais de áreas específicas em algumas disciplinas e a elaboração do plano de exportação, devido à relação direta com a empresa, ou seja, relação teoria e prática.

Os estudantes do GFAzul destacaram a elaboração do projeto com a turma toda/interdisciplinar, referente à produção de uma *ecobike*, além das atividades no LMI e atividades pré-aula.

Os estudantes do GFVerde apresentaram as respostas mais uniformes com destaque nas Metodologias Ativas as aulas práticas, o estudo de caso e as rodas de conversa, muito utilizadas no decorrer da metade do curso em diante.

Os estudantes do GFAmarelo evidenciaram as aulas no LMI, a utilização do *software* e a elaboração de mapa conceitual e elaboração de aulas. Quando falam de elaboração de aulas, possivelmente, relacionam aos casos de ensino citados pela professora.

Todos os cursos mencionaram a realização de trabalho em grupo/seminário e dois cursos citaram as atividades realizadas no LMI. Os estudantes dos outros dois cursos talvez não lembraram do LMI, ou talvez não ficou representado em sua memória as atividades lá realizadas.

Dois **avanços**: o LMI, um espaço físico diferenciado para aprendizagem, e o projeto interdisciplinar da *ecobike* elaborado pela turma toda.

Bordenave e Pereira (2008, p. 152) sugerem que o professor defina claramente o objetivo da aula, pois para cada um existem técnicas adequadas correspondentes. O quadro abaixo apresenta algumas possibilidades

Quadro 18 – Objetivo e técnicas de ensino

<b>OBJETIVO EDUCATIVO</b>	<b>TÉCNICAS ADEQUADAS</b>
Dar aos alunos numa classe numerosa ocasião de participar, quer formulando perguntas, quer formulando respostas e perguntas, ou expressando opiniões e posições.	Phillips 66 Díade Grupo de cochicho Times de observação
Aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões (consensos)	Grupos pequenos Grupos de integração vertical/horizontal
Desenvolver capacidade de observação e crítica do desempenho grupal.	Grupos de verbalização e observação
Produzir grande quantidade de ideias em prazo curto, com alto grau de originalidade e desinibição.	Tempestade cerebral
Conseguir que todos os participantes expressem suas opiniões.	Pergunta circular
Estudar e analisar um tema por um pequeno grupo de especialistas ou pessoas interessadas, para ilustração dos demais.	Painel
Apresentar diversos aspectos de um mesmo tema ou problema, para fornecer informação e esclarecer conceitos.	Simpósio
Meditar coletivamente sobre um tema importante, com ajuda de obras e pessoas para consulta, a fim de chegar a uma tomada de posição.	Reflexão ou círculo de estudos
Enfrentar pessoas com ideias opostas para que de sua confrontação surjam subsídios para orientar as opiniões do público presente.	Debate Painel de oposição
Desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para saber enfrentar situações complexas, mediante o estudo coletivo de situações reais ou fictícias.	Estudo de casos
Desenvolver a empatia ou capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar situações de conflito.	Dramatização (sociograma, psicodrama)
Investigar diversos aspectos de um problema e colocar os resultados em comum	Seminário
Desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe, de forma sistemática.	Estudo orientado em equipes
Debilitar o dogmatismo e aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretação sobre um mesmo assunto.	Diálogos sucessivos
Aprender a trabalhar em equipe na solução de problemas.	Método de projetos
Aprender fazendo e resolvendo problemas com a intervenção de recursos humanos competentes e o benefício da discussão grupal.	Oficina ou Laboratório ( <i>workshop</i> )

Fonte: Bordenave e Pereira (2008, p. 15).

Os autores apresentam essas possibilidades, mas há muitas outras, além de que podem ser combinadas entre elas e com atividades individuais e coletivas.

No mesmo sentido, os autores apresentam inúmeras possibilidades de atividades de ensino relacionadas ao desenvolvimento de capacidades, o que possibilita identificar que os docentes interlocutores utilizam uma quantidade restrita de atividades (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 128-130).

**1) Capacidade de observar:** inclui as operações de perceber a realidade, descrever situações e construir conhecimentos, por meio de: excursão e visitas; exame de objetos reais (espécies); escrever o que foi observado; comparação de objetos e fenômenos; desenho de objetos; concurso sobre quem observa mais detalhes de uma situação; entrevista com pessoas; consultas bibliográficas, incluindo revistas e folhetos; coleção de insetos, partes vegetais, pedras, etc.; auxílios audiovisuais (flanelógrafos, álbum seriado, lâminas, etc.); uso de meios de comunicação pública (jornais, rádio, TV, cinema); uso de instrumentos de

observação: microscópio, lupa, binóculos; uso de câmaras fotográficas e de cinema; uso de gravadores; estágios; convite a especialistas para proferirem palestras; assistência a exposições e exibições; correspondência; seminários, simpósios e painéis; instrução programada; manuseio de máquinas, animais, construções etc.; comitês de observação ou escuta; transmissão de informação por vários receptores; pesquisa de informação; cópias termofax e xerox; apostilas mimeografadas; censo de problemas em reunião; Levantamento de campo (*survey*); sociograma (sociometria); redação de relatórios; construção de maquetes, modelos, miniaturas; palestras, conferencias, aulas expositivas; demonstração de resultados; técnicas de diagnóstico.

**2) Capacidade de analisar:** inclui as operações de decompor objetos ou sistemas em elementares constitutivos; enumerar qualidades e propriedades; distinguir pontos-chave, relações e partes de um todo, fatores variáveis e parâmetros de uma situação; discriminar elementos de um problema, passos de uma sequência ou processo; aprender taxionomias e tipologias; instrução programada; diagnóstico de situações (plantas, animais, grupos etc); estudo de casos; reflexão; discussão dirigida pelo professor; painel de discussão; painel de oposição; pergunta circular; julgamento de concursos e exibições; análise de projeto; recursos visuais: diagramas, esquemas, gráficos; comparação de teorias, pesquisas, fenômenos, objetos; simpósios; execução de análise (química, física, botânica etc); estudo dirigido; leitura individual supervisionada; criticar relatórios de pesquisa, teses etc.; demonstração de métodos; trabalho independente supervisionado; estudo de taxonomias, classificações, tipologias.

**3) Capacidade de teorizar:** inclui as operações de repensar a realidade; associar, generalizar, inferir, deduzir, construir modelos, formular hipóteses, explicar ou desenvolver conceitos e proposições; pesquisar, extrapolar, predizer, transpor e transformar, interpretar segundo critérios vários. Pesquisa bibliográfica; projetos de pesquisa individual e grupal; preparação de instrumentos de coletar dados (questionário); prática de entrevistas; leitura de relatórios de pesquisa; coleções: herbário, insetário; leitura de textos sobre pesquisa; leitura de jornais técnicos; estudo dirigido; assistência a congressos e reuniões científicas; correspondência com pesquisadores; redação de resenhas; aprendizagem de redação técnica; curso

de uso de biblioteca; aula expositiva sobre o método científico; discussão em pequenos grupos; reflexão individual e em grupos; contato com estudiosos.

**4) Capacidade de sintetizar:** inclui as operações de julgar, avaliar, discutir valores, apreciar, criticar, debater, tomar decisões, resolver problemas. Tempestade cerebral; fazer resenhas; fazer monografias; escrever teses; resolver problemas; reorganizar relatórios ou artigos alheios; distribuição de tarefas a alunos, de forma individual, para que o todo seja integrado pelo grupo; seminário sobre um tema com formulação de conclusões finais; estudo de casos-problemas, com solução entre outros.

**5) Capacidade de aplicar e transferir o aprendido:** inclui as operações de planejar, organizar, dirigir, executar, realizar, construir, produzir. Aplicar o método PERT; elaborar projetos; dar oportunidade de exercer liderança; distribuir responsabilidade aos alunos; executar projetos em equipe ou individuais; construir modelos, maquetes etc.; reformar máquinas, instrumentos, instalações etc.; calcular custos de operação; jogos de decisão tipo “Banco Imobiliário” (*Monopoly*); simular para computador; formação de grupos competitivos; serviços de consultas; serviço direto aos agricultores; estágios em indústrias; estágios junto a escritórios de extensão agrícola; prática de campo e de laboratório; estudo de casos; entrevistas com homens de empresa, líderes políticos, entre outros.

Masetto (2010) utiliza as ideias de Masetto (2003), Bordenave (1984), Torre (2008) e Gil (2007) para citar inúmeras técnicas que dinamizam as aulas o que apareceu nas falas dos docentes. Para ele, as técnicas e estratégias têm caráter de instrumentalidade: “Todas as técnicas são instrumentos e, como tais, necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste” (p. 83).

O autor chama a atenção para três pontos:

- 1) O processo de aprendizagem tem vários objetivos (de conhecimento, de habilidades e competências, afetivo-emocionais e de atitudes ou valores);
- 2) Cada turma de alunos é diferente uma da outra e, para o mesmo objetivo, muitas vezes temos que utilizar técnicas diferentes, o que exige conhecimento e domínio do professor;
- 3) É preciso variar as técnicas no decorrer da disciplina, pois atuam como elemento de motivação dos alunos, bem como explicitar claramente os objetivos.

Nesse sentido, Masetto (2010, p.85-134) apresenta algumas possibilidades:

**Técnicas para iniciar a disciplina e motivar os alunos:** apresentação simples; apresentação cruzada em duplas; complementação de frases; desenhos em grupos; deslocamento físico de professor e/ou alunos; *brainstorming*; uso de pré-testes.

Os objetivos são: colaborar para o conhecimento em clima descontraído; preparar a classe para um relacionamento mais vivo e favorável à aprendizagem; expressar expectativas ou problemas do grupo; produzir grande número de ideias; quebrar percepções preconceituosas entre os membros do grupo.

**Técnicas para que os alunos aprendam e fixem informações,** no sentido de utilizar outras possibilidades além da aula expositiva: leituras: preparando a aula; levantamento de informações em fontes alternativas: *internet*, periódicos, bibliografia, revistas e jornais de grande circulação; ensino com pesquisa.

**Técnicas para que os alunos aprendam a organizar as ideias e a se comunicar:** o autor cita possibilidades para que os alunos adquiram informações, organizem as ideias e expressem com clareza e lógica, desenvolvendo a habilidade de se comunicar por escrito, com os seguintes trabalhos escritos: fichamento; síntese; resenha; relatório; trabalho individual; trabalho coletivo; trabalho interdisciplinar; Monografia.

**Técnicas para os alunos aprenderem a discutir teorias, autores, ideias e interpretações e desenvolver a participação:** tendo em vista que é muito comum nas aulas discutir autores, ideias e conceitos, o autor sugere algumas técnicas para atingir esse objetivo, por meio de dinâmicas de grupo: grupos com uma tarefa só; pequenos grupos com tarefas diversas; painel integrado; grupo de verbalização e grupo de observação GV x GO; grupos de oposição; grupos para formular questões; seminários; diálogos sucessivos; debates.

**Técnicas para comunicar informação, motivar para um assunto, introduzir ou sintetizar um tema:** aula expositiva; painel; simpósio; conferência.

**Técnicas para aplicar conhecimentos, resolver problemas e situações:** estágios; excursões e visitas a ambientes profissionais (visitas técnicas); participação em atividades profissionais como empresa Júnior, escritório modelo, juizado especial, civil, criminal e outras; aulas práticas (em laboratório); estudos de casos clínicos (reais); estudo de caso/situações-problema; ensino por projetos;



pesquisa de campo/estudo de campo; pesquisas em revistas e jornais; desempenho de papéis ou dramatização.

**Técnicas para promover desenvolvimento de atitudes e valores:** estudo de caso real ou simulado; debates sobre valores incluídos em situações profissionais e tecnológicas; debates sobre valores presentes em fatos e acontecimentos que envolvem a sociedade no cotidiano; debates sobre atitudes éticas no exercício da profissão; trabalhos monográficos.

O autor traz, ainda, **alguns recursos** que são os meios, para que as técnicas funcionem adequadamente: vídeos, filmes, imagens, músicas, fotos; multimídia e eletrônicos (máquinas de calcular, *GPS*, *iPod*, *iPhone*, etc.), material concreto para desenho, maquete; retroprojektor, projetor multimidiático; lousa, bússola, rochas, tabelas, equipamentos diversos; livros didáticos e paradidáticos, esquemas; textos complementares, poesias.

Os autores apresentam essa diversidade de possibilidades das quais muitas foram citadas por docentes e estudantes, mas ainda podemos pensar, adaptar e ampliar nossas possibilidades, além de realizarmos combinações entre elas, pois geralmente utilizamos várias estratégias para atingir um objetivo proposto para a aprendizagem.

**Desafio:** realizar um planejamento detalhado de cada aula e explicitá-lo para os estudantes no início de cada aula.

#### 5.1.3.5 Minitrança V Variável coreográfica: Quantidade de aulas com MA

Quando perguntados sobre a quantidade de aulas em que os professores utilizam Metodologias Ativas, as respostas foram todas diferentes, considerando disciplinas com 18 encontros, ou seja, 72 h/a de 50 minutos.

Quadro 19 – Da quantidade de aulas com MA por semestre

DOCENTE	QUANTIDADE DE ENCONTROS
DocVermelho	7 a 8
DocAzul	4
DocVerde	50 a 70% (9 a 12)
DocAmarelo	60% (10) depois tem provas e revisões

Fonte: Da Autora (2017).

Os professores ratificam que o número de aulas trabalhadas com Metodologias Ativas depende da disciplina, dos objetivos e dos conteúdos trabalhados.

Apresento três destaques nesta questão: “de que os princípios da metodologia ativa permeiam as aulas.” DocAzul citou que utilizou Metodologia Ativa em quatro encontros, 16 h/a, não em sequência, mas intercalados, e diz o seguinte:

*“Em cada aula tem alguma coisa da Metodologia Ativa, nem que seja expositiva interativa. Na verdade é assim, cada aula eu uso algum princípio, pois chegar lá na frente e fazer só expositiva não dá mais pra mim. Então, tem alguns princípios das metodologias que são usados em todas as aulas.”*

Segundo destaque:

*“Frustração com atitudes dos estudantes.”*

O DocVerde disse que reduziu a utilização, pois teve uma frustração:

*“Vou colocar assim, dei uma reduzida agora, no momento dei uma reduzida, não estou trabalhando tanto, porque eu tive uma frustração.”*

Pedi que ele falasse qual foi.

*“É que teve uma turma que reclamou porque eu fazia todos os encontros no LMI (Laboratório MA), no semestre retrasado. As meninas assim: é professor, não tem como a aula ser na sala de aula normal, aqui a gente se dispersa muito. Aí me desestimulou aquilo ali sabe. Aí quando veio o outro semestre eu não tive todo o gás de fazer o mesmo. Não estão valorizando então aí voltei para sala convencional e terminei com a coisa expositiva, bem assim. É, é aquele modelo, o aluno quer receber aula, que o professor dê aula.”*

E o terceiro destaque é a “situação da sala” relacionada ao número grande de alunos por turma. A DocAmarelo falou que tem 56 alunos em uma turma, o que inviabiliza a disposição de mobilizar as carteiras e mesmo o laboratório de metodologias se torna pequeno para essa quantidade de alunos. Finaliza dizendo:

*“[...] quando a aula é no período matutino ou vespertino é possível leva-los para rua ou outro espaço, mas no noturno fica difícil.”*

Portanto, um ponto muito positivo, que considero um **avanço**, é que uma professora utiliza os princípios da Metodologia Ativa em todas suas aulas, e outros dois professores 60% a 70% das aulas com Metodologia Ativa.

Dois **desafios**: atitudes de resistência dos estudantes e espaço físico inadequado para o desenvolvimento das aulas com número elevado de estudantes.

#### 5.1.3.6 Minitrança VI Variável coreográfica: Quanto ao espaço físico das aulas

Na percepção de docentes e estudantes, a maioria das aulas ocorre na sala de aula comum. Acadêmicos de três cursos destacaram que tiveram aula no Laboratório de Metodologias Inovadoras – LMI –, e os quatro professores também disseram utilizá-los em suas aulas. O LMI foi inaugurado no segundo semestre de 2014, e conta com a seguinte estrutura, de acordo com a descrição e fotos abaixo: nove mesas redondas com seis cadeiras; seis quadros brancos na frente e na lateral da sala; dois projetores multimídia; mesa do docente; acesso à *internet*.

Figura 17 – Fotos do LMI



Fonte: Arquivos da Prograd da Instituição pesquisada (2016).

Os estudantes dos quatro Grupos Focais gostaram desse espaço de aula. Especificamente, os estudantes do GFAmarelo lamentam que somente uma professora utilizou esse espaço diferenciado de aula, pois já estão na 6ª fase,

tiveram mais de 35 disciplinas e alegam que poderiam ter aulas em outros locais, não somente na sala de aula básica<sup>56</sup>, tendo em vista que a turma tem somente 11 estudantes. Justificam o descontentamento, pois serão professores e gostariam de vivenciar outras possibilidades que pudessem ser utilizadas nas suas aulas na escola.

Zabalza e Cerdeiriña (2010) citam dentre as dez características da docência universitária de qualidade a *organização das condições gerais da aprendizagem*, ou seja, da organização de espaços e tempos educacionais, que auxiliam na aprendizagem, aliados as condições de trabalho, aos requisitos de ingresso e permanência, ao nível de exigência das tarefas e que atribui grande importância, as regras do jogo acadêmico que devem estar bem definidas e acessíveis, respeitando os direitos dos estudantes.

Os autores chamam a atenção de que 30% de estudantes abandonam os estudos ou mudam de carreira no primeiro ano de seu curso e pensam que alguma coisa não está sendo bem feita nesse sentido. Masetto (2010) destaca que o espaço e tempo são de extrema importância para a aprendizagem. O espaço é considerado os mais variados ambientes que podem ocorrer as aulas na universidade, desde as salas de aula até laboratórios, biblioteca, videoteca, hemeroteca, teatro, anfiteatro, espaços ao ar livre, os pátios, entre outros.

O autor diz que também podem ser espaços de aprendizagem os ambientes profissionais fora da universidade, os quais o acadêmico pode acessar por meio do estágio, visitas técnicas, entrevistas com especialistas, participação em ambientes modelos como escritórios jurídicos ou empresariais e empresas juniores. Além disso, há o ambiente virtual, no qual a aprendizagem pode ocorrer a distância, explorando *sites*, *internet*, bibliotecas, projetos, teleconferências, *chats*, fórum de discussões, construção de hipertextos e textos coletivos, comunicação *online* com colegas, professores e especialistas de qualquer parte do mundo e a qualquer tempo.

#### **5.1.4 Trança IV Coreografia interna: Educação Superior: docente e estudante**

Esse trançado será feito com muitas mechas: a postura do docente e do estudante frente à utilização da MA, caracterização da MA, e espaços utilizados nas

---

<sup>56</sup> Comporta 54 acadêmicos.

aulas, das metodologias em que ocorrem mais aprendizagem e da contribuição da MA na formação dos estudantes.

#### 5.1.4.1 Minitrança I Coreografia Interna: Postura do docente na MA

As ilustrações em formato de nuvem apresentadas a seguir, sobre a postura do docente, foram construídas a partir do cruzamento dos dados realizados pelo *software* NVivo.

Figura 18 – Postura do docente/sua percepção



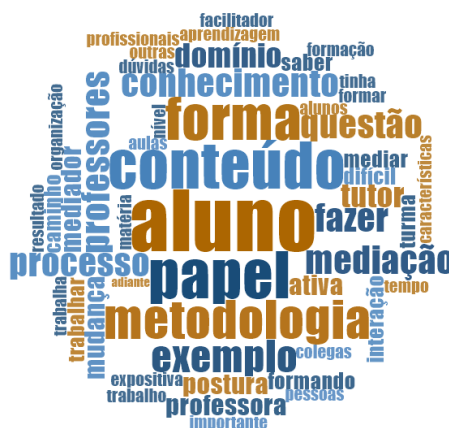
Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Figura 19 – Postura do docente/percepção graduando



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Figura 20 – Postura do docente na percepção de docentes e estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

A postura do docente ativo, dialógico, facilitador, assim como a postura do estudante, são alicerces teóricos da caracterização da MA.

A primeira nuvem (Fig.18) evidencia a postura do professor na utilização da MA, na percepção dos docentes, que o aluno está no centro do processo de aprendizagem, o que evidencia a alteração de sua postura no sentido de fazer a mediação, a tutoria, o acompanhamento, o papel do *coach* e não de transmitir o conhecimento e dar repostas prontas. Aparecem em destaque, também, as palavras conteúdo e metodologia, tendo em vista a fala de que o professor precisa dominar tanto o conteúdo quanto a metodologia, e ainda aparece em destaque a formação profissional e humana.

O DocVermelho relaciona a postura do professor com a do *coach*:

*“Então o professor tem uma postura muito semelhante ao coach, então assim eu não vou te dar as respostas é você que vai chegar a sua resposta. Os caminhos para te gerar a mobilidade eu te dou, são esses aqui, e lá no final a gente faz um contra ponto do que a gente precisa, vamos ver se tá perto ou se tá longe, mas resposta quem vai construir é você, é o seu engajamento que vai te dar o resultado.”*  
(DocVermelho)

Bucchi (2014), em sua pesquisa, chegou à conclusão de que é preciso romper os paradigmas. Práticas pedagógicas ativas estimulantes para docentes e estudantes favorecem aprendizado com significado.

O DocVerde traz a contribuição de que o professor é facilitador e precisa praticar a escuta qualificada:

*“Há mudança da posição do professor como um facilitador do processo, não tanto aquele que professa, vamos dizer assim, que só fala. Acho que tem que escutar mais, praticar escuta qualificada é... procurar a facilitação das participações, não só em sala de aula, mas fora da sala de aula, com leitura e com manifestação de cada um do seu jeito, uns gostam mais escrever outros de falar. (DocVerde)*

A DocAmarelo acrescenta a leveza da condução da aula na utilização da MA e a forma de o professor fazer a mediação, um recurso utilizado para mediar os conhecimentos que queremos que o aluno construa. Entende que a primeira coisa para trabalhar com Metodologia Ativa é compreender o que é a aprendizagem, como é que o aluno aprende e qual é o papel do professor nessa apropriação do conhecimento.

*“Como a metodologia é uma forma de mediar, pra que ela tenha resultado, depende de como é que vai ser conduzido esse processo. Porque o professor pode trabalhar uma metodologia que ele pensa que é ativa, e continuar transmitindo... dependendo da forma que ele conduz, se o professor é ansioso, está apressado para dar a resposta, ele não deixa o aluno passar pela construção, ele mesmo já vai dando a resposta. Então, dependendo da forma como o professor compreende, o que é a aprendizagem, acho isso é fundamental. É a primeira coisa. Essa é a reflexão anterior.”*

Chama a atenção, também, de que o professor tem que ser um bom observador, observar, e ter sensibilidade para conduzir o processo de forma que não dê o conteúdo pronto, mas também que não deixe o aluno se desviar do caminho. A postura é muito mais de questionar problematizar, fazer ele refletir do que dá o conteúdo pronto, então é muito mais instigando, questionando. E, ainda, de que precisamos ter claro, que dentro da universidade, estamos formando profissionais e não podemos perder isso de vista.

*“Formamos seres humanos, mas formamos profissionais. Pra mim, essa formação humana não está descolada da profissional. Porque se eu ajudar formar um bom profissional ele vai ser um bom ser humano, porque vai ajudar as pessoas a partir da profissão que ele exerce. Às vezes vejo alguns colegas parece que trabalham conteúdos voltados para formação humana, como se isso estivesse descolado da formação profissional.”*

Coutinho (2011) realizou um estudo com o objetivo de refletir, questionar e discutir as metodologias de ensino utilizadas na formação do profissional da saúde e especificamente em Terapia Ocupacional, a integração de conhecimentos e a interface com a interdisciplinaridade foi o vetor de direcionamento do estudo. As conclusões apontaram para o avanço nas proposições pelos docentes do ciclo básico de estratégias de ensino do curso, que se caracterizam com as Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem, que podem ser praticadas nas disciplinas organizadas por departamentos. Apesar disso, aponta também para a necessidade de maior integração de conhecimentos das diversas áreas, em favorecimento da prática interdisciplinar e transdisciplinar na formação do terapeuta ocupacional.

A postura do professor na percepção dos estudantes (Fig 19), evidencia no centro a palavra professor, pois eles citaram inúmeras vezes essa palavra por dois motivos: o GFVermelho iniciou a fala desse aspecto fazendo críticas à postura de alguns professores. Em um segundo momento, os quatro grupos citaram características de seus professores e algumas possíveis posturas na MA. Talvez ainda não tenham muita clareza de como precisa ser a postura do professor na utilização da MA.

A palavra organização está destacada, pois foi citada por três GF: Vermelho, Azul e Amarelo. O saber e o fazer, assim como o conhecimento e a metodologia, também aparecem em destaque devido o entendimento dos estudantes de que o professor precisa dominar o conteúdo e a metodologia; percepção também expressa pelos docentes.

Os estudantes do GFVermelho disseram que a postura varia muito de professor para professor e que a turma também tem diferentes pessoas, de diferentes idades, locais e culturas, pois conta com alunos até da Angola, e fizeram algumas críticas a essas posturas: a) Professor e a escolha da metodologia. Citaram o exemplo das aulas de uma professora que trazia matérias de jornal para cada um, liam, debatiam, faziam resenhas:

*“A turma interagia, começamos com uma coisinha e a turma foi longe, debates “acalorados”, pois a turma tem visões diferentes, diferentes idades e culturas, todo mundo de um lugarzinho distante, cada um com uma visão, bem legal, aprendemos bastante. Acabava que chegava as dez horas e não víamos a hora passar.”*



Os estudantes perceberam que alguns professores querem:

*“[...] fazer jogo, brincadeira, ele é o mestre, sabe tudo é o “Deus” daquela matéria, mas tem que voltar para o slide e a gente fica perdido na “barca”. Meio fracassado. Talvez ele tivesse que fazer um curso, um preparo, talvez para usar as metodologias. Às vezes dá certo, às vezes não.”*

*“Quando domina o conteúdo, e é bem treinado (falou forte) com o tipo de metodologia e se organiza antecipadamente, por exemplo, o professor XX e o professor XY, passo a passo, a gente vê que teve organização, não foi do nada. Que cheguei na faculdade e vou escolher algo para fazer. E o que é bem difícil eles passam e fica fácil. Tem professor que funciona bem com slide, dá certo. E com outros acontece que ficamos perdidos, não sabe se senta no chão, em círculo, quadrado...”*

Para os estudantes do GFAzul, na MA o professor consegue passar, trabalha mais conteúdo, avança o conteúdo, e o professor é mais pró-ativo, mais ativo também, o professor aparecemais como apoio. Disseram que se surgisse uma dúvida, eles tentariam com o colega, iam se ajudando, pediam aos colegas, não ficava só o professor, economiza o tempo do docente.

O GFVerde disse que precisa maior domínio por parte do professor do que nas aulas expositivas:

*“[...] o professor faz a gente formar uma linha de raciocínio, o conhecimento, eles nos indagam uma linha para a gente resolver formar um pensamento sabe, ter o conhecimento. Os professores são mais incentivadores, não sei se essa é a palavra correta, além do que são super acessíveis, até fora da sala a gente conversa sempre e pergunta as dúvidas, no caso de pacientes...”*

O GFAmarelo, como serão futuros professores, disseram:

*“[...] a professora direcionava aula, mediatizava, tirava dúvidas. Não deixava de ter autoridade na sala de aula, mas não era o “mandão”, não tinha tensão.”*

Há sintonia na percepção da professora e dos estudantes no sentido da leveza da aula citada por ela e da ausência de tensão apontada pelos estudantes do GFAmarelo.

Para Valentim (2009), muitos pesquisadores denominam Aprendizagem Ativa (AA) os métodos que requerem tal engajamento, e as pesquisas indicam que esta abordagem é mais efetiva. Ou seja, verifica-se um aumento da compreensão dos

conceitos básicos de Física. Entretanto, ainda há pouca aplicação de novas metodologias em sala de aula, tanto no Ensino Médio quanto no Superior. As atividades experimentais (de laboratório ou demonstração) são as mais adequadas para a aplicação de metodologias de AA.

b) Professor e a organização da aula: os estudantes do GFVermelho têm convicção de que a *organização e planejamento são essenciais* para o bom andamento das aulas com MA. Assim como GFAzul:

*“O professor tem que organizar tudo, ter cronograma, para não virar uma bagunça.”*

E o GFAmarelo:

*“O professor tem que ter organização, professor tem que saber usar para não ficar superficial, saber o conteúdo. Senão, pode um grupo ficar fazendo bagunça e não avançar.”*

Somente os estudantes do GFVerde não citaram a organização, talvez porque estão muito acostumados com a utilização da MA por docentes, tendo em vista que em sua percepção, faz parte da cultura do curso, principalmente, a partir da metade, ou seja, da 5ª fase.

Estudantes do GFVermelho disseram que quando têm de buscar algo de forma mais prática, “torcem o nariz”, porque trabalham, mas depois fazem e percebem que o resultado foi bom.

A percepção dos estudantes vai ao encontro da percepção dos docentes, de que no início da utilização da MA, os estudantes resistem, mas depois aceitam, gostam e se interessam mais por sua aprendizagem.

a) Outra observação importante foi de que o semestre é curto e há semana em que todos os professores aplicam trabalhos, ficam “atolados de coisas”, com dificuldade de conciliar mas, no final, conseguem dar conta de todas as demandas solicitadas pelos professores. Isso implica na organização das atividades curriculares do curso.

Professor e a relação pessoal:

*“Às vezes, a forma que o professor passa, a forma que fala, a frase que fala, acaba agredindo assim... Às vezes, professor diz alguma coisa, pensam que a gente sabe, algumas matérias do começo deveriam ter explicado saber o que é*

*“draubec”, não sabemos, só vimos a palavra, mas não aprendeu o que era. Eles acham que a gente já sabe aquilo.”*

Como só tinha um estrangeiro, angolano, dentre os 28 estudantes interlocutores, trago sua fala:

*“Para não ser muito crítico, posso dizer: pais doentes fazem filhos doentes, pais inteligentes fazem filhos sucessores, não podemos criticar 100%, mas acho que poderia haver por parte dos professores um bocadinho mais de paciência e ser espelho, se envolver.”*

Outra aluna complementou:

*“Eles estão ali para ensinar e ganham pra isso.”*

Angolano:

*“Há disciplinas extremamente importantes, mas estão a passar como navios. A gente pede explicação, a gente pede. A gente chama para reunião e debate, a gente fica mal visto. Parece que não resolve.”*

Na percepção dos estudantes do GFVermelho:

*“[...] há professor que tem mais um dom, com perfil mais para MA, outros não, mais para slides. Para outro colega não é dom, falta é o domínio. Há professores que não dominam, há professor que tem prazer de vir pra aula, tem professores cansados, sei o que é isso porque eu durmo o dia todo.”*

Os estudantes sinalizam de que os docentes precisam de formação sobre MA. Nesse sentido, dois pesquisadores apontam de que é importante a competência de ensinar dos docentes referente a MA: Ferreira (2002) teve como objetivo da pesquisa identificar as competências do docente em turismo. O pressuposto central é que para desenvolver bacharéis em turismo competentes é preciso que os educadores desenvolvam suas competências para ensinar.

Matias (2013), no que se refere à utilização de Metodologias Ativas é imperioso que haja capacitação de professores e esclarecimento de alunos. É indispensável que estas sejam utilizadas com ponderação e que sejam adequadas aos objetivos. A intersecção das percepções de professores e alunos pode revelar apontamentos valiosos para o redirecionamento do Ensino Superior em odontologia.

A terceira ilustração em forma de nuvem (Fig.20) expressa a postura do professor frente à MA na percepção de docentes e estudantes. Representa novamente o aluno destacado no centro, por ser o protagonista de sua

aprendizagem, evidenciado nas falas, além de: domínio do conteúdo e da metodologia utilizada; organização, planejamento passo a passo da aula e autoridade; mediação do conteúdo e não conteúdo e respostas prontas; facilitador, tutor, observador; relação com estudantes; foco no objetivo principal de formar profissionais cidadãos.

Oliveira (2015) constatou em sua pesquisa que na percepção de alunos e professores há duas ideias principais: uma primeira de que o conhecimento é construído a partir do aluno, vivenciado, significativo, e as interações sociais construídas entre os atores, onde o aluno é sujeito ativo e coparticipante; a segunda de que o aprendizado surge de uma interação vertical, sem interatividade, construída com sujeitos passivos, valorizando os conteúdos e não os sentidos. Houve a preocupação e o empenho dos professores em adequar uma metodologia de ensino ativa que desperte o interesse dos alunos em aprender, para isso, torna-se necessário romper com o tradicional paradigma de educação e adotar uma postura moderna, interativa e significativa.

**Avanços:** muitos professores estão utilizando MA; satisfação dos estudantes nas aulas com MA e organização de alguns professores frente às aulas com MA.

**Dois desafios:** professor compreender como o estudante aprende e como escolher adequadamente a metodologia para as aulas, além de conhecer e organizar muito bem os encontros em que se aplicarão as MAs, e realizar o planejamento coletivo, objetivando a diversidade de metodologias utilizadas e atividades solicitadas mensalmente.

#### 5.1.4.2 Minitrança II Coreografia Interna: Postura do estudante na MA

As três figuras em formato de nuvem representam a postura do graduando na percepção de docentes, estudantes e dos dois juntos.

Figura 21 – Postura do estudante/percepção docente



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Figura 22 – Postura estudante/sua percepção



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Figura 23 – Postura do estudante na percepção do docente e sua



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Tanto para docentes como para estudantes, o aluno está no centro, em destaque, sendo que três docentes – DocVermelho, DocVerde e DocAzul – falaram do protagonismo do estudante e os quatro GF citaram a participação ativa dos estudantes.

Os estudantes, além de falarem sobre sua postura nas aulas, apresentaram várias considerações acerca da aula universitária, as quais possibilitaram elencar alguns pontos para refletirmos:

a) Relação pessoal:

*“Dependendo da forma que o professor passa a gente absorve de forma diferente, o que tem mais afinidade a gente.”* (GFVermelho)

*“A gente escuta demais isso: vocês já aprenderam isso. A gente se sente culpado, mas a gente não lembra, é porque não foi bem dado. A turma tem vergonha de perguntar. Às vezes ficamos encucados, mas como alguns professores torcem e dizem: mas como tu não sabe. Às vezes a gente aprende e não lembra depois. Eu não lembro o que comi ontem, quem dirá a matéria de um ano atrás.”* (GFVermelho)

A empatia e bom relacionamento entre professores e alunos fazem parte da relação educativa e são importantes para o bom desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Considerando que a relação educativa é:

Um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre educador e aqueles que educa para atingir objetivos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que teem um desenvolvimento e vivem uma história. (POSTIC, 1990, p. 12).

As relações sociais que permeiam o ato educativo possibilitam ao estudante conhecer-se e se transformar. “Essa transformação, pode ser tomada no seu sentido etimológico, isto é, passagem de um estado para outro mais elaborado” e ocorre por meio dos acordos organizados pelo sistema de controle e de regulação, com maior ou menor grau de liberdade, conforme as características pessoais do educador (p. 12).

Masetto (2010) também entende a interação professor-aluno como fundamental no processo de aprendizagem, a qual ocorre por meio da atitude de mediação pedagógica do professor e da atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e da atitude de aceitação de uma relação entre adultos por ambos.

A relação de parceria e corresponsabilidade se fortalece quando professor e aluno tem atitudes e comportamentos que o colocam juntos, trabalhando para o mesmo objetivo, que é desenvolver o processo de aprendizagem, e o desenvolvimento profissional e pessoal, segundo Masetto (2010).

Prates (2009) concluiu, por meio das considerações dos estudantes acerca de alguns aspectos referentes à formação médica, que estão condizentes com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina, propostas pelo MEC. Algumas das considerações foram as seguintes: tutoria relacionada ao desempenho dos tutores, autonomia proporcionada pela metodologia ABP<sup>57</sup> de ensino e aprendizagem e relacionamento entre os próprios alunos, e entre tutor e alunos.

O estudo de Brasil (2011) aponta que a construção do processo de autonomia na relação entre professor e estudante, e nos cursos de Educação Física – licenciatura, prescinde de condutas que revelam ensino aberto, dinâmicas de incentivo à pesquisa, à escuta, ao diálogo, à participação, ao respeito às diferenças individuais, superação dos limites estruturais do ensino, saída da mesmice, autoprodução do estudante e à relação próxima de amizade entre professor e estudante.

b) Resistência inicial do estudante e falta de objetivo para trabalho:

Chama a atenção novamente que o GFVerde, curso da área da Saúde, não expressou que tiveram resistência inicial à utilização da MA, talvez porque a maioria dos professores utiliza, fazendo parte do cotidiano da formação, devido à característica do curso e à forte relação teoria e prática.

*“Depende da abordagem do professor; no início tem resistência; depois envolvimento; depois aprendizado, grava mais. Tem trabalhos que a gente faz por obrigação e no final a gente pensa, por que o professor deu isso aqui, poderia ser outra coisa, poderia ter um consenso, o que vocês acham legal que eu traga para aula.”* (GFVermelho)

*“No começo, a maioria dos alunos reclamava por sair da zona de conforto, só sentado na cadeira escutando, quase dormia. Depois foi muito positivo, todo mundo gostou. Acaba aderindo. Depois entenderam a ideia e acostumaram.”* (GFAzul)

*“No início, todo mundo ficou com um pouco de receio, ressabiado, depois foi passando tempo soltando. Dá mais valor.”* (GFAmarelo)

---

<sup>57</sup> Aprendizagem Baseada em Problemas.

Novamente, reforço que tanto docentes como estudantes percebem essa resistência inicial na utilização da MA.

c) Motivação e interesse:

*“Quando a gente está assoberbada faz por fazer, quando se interessa pelo assunto a gente vai atrás. No final de semana, tu não quer fazer a mesmice da universidade, e sim fazer coisas diferentes, não ficar lendo o que tu faz na aula. Ler 45 páginas de um livro velho, todo torto não dá.”* (GFVermelho)

Cabe a reflexão sobre essa percepção dos estudantes, pois o tipo de material utilizado gera interesse e motivação para a aprendizagem. Talvez possamos utilizar outros materiais e o auxílio da tecnologia, a fim de mobilizar os estudantes para a aprendizagem.

Dentre as dez características de uma aula universitária de qualidade, de acordo com Zabalza e Cerdeiriña (2010), estão a seleção de conteúdos relevantes, pertinentes, interessantes e úteis e dispor de bons materiais didáticos que facilitem a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Rizo (2010) teve como objeto de investigação a análise da ação pedagógica praticada por professores no Ensino Superior na plataforma *Moodle*. Os resultados indicam que os professores recorrem à ferramenta para gerenciamento de materiais e recurso instrucional significativo. Verificou, também, a não utilização da ferramenta em prática colaborativa ou inovadora. Como conclusão, a pesquisa indica que compete ao professor o desafio de transformar sua prática pedagógica de modo a construir um ambiente participativo, interativo, dialógico de busca e superação do modelo centrado no professor.

d) Tempo para estudo:

*“Não se aprende na correria, precisa se dedicar, ler, estudar.”* (GFVermelho)

Masetto (2010) diz que o espaço e tempo são de extrema importância para a aprendizagem. Aqui, lê-se o tempo como aquele que pode ser expresso em aulas de 50 ou 60 minutos ou com as dimensões dos ambientes virtuais, as quais permitem que professor e aluno trabalhem em momentos diferentes. “Tempo com flexibilidade, que permita ao aluno nas aulas presenciais pesquisar, debater, redigir, participar de técnicas mais ativas, locomover-se pela universidade, aprender em ambientes profissionais” (p. 185).

Para isso, é preciso tempo, e cada estudante tem seu tempo de



aprendizagem, cabendo ao professor definir bem os objetivos da aula, as estratégias muito bem planejadas e organizadas, estar atento ao cronograma do semestre e às individualidades da aprendizagem dos estudantes.

a) Resultado para o estudante com MA:

*“Interação; aprendizado; raciocínio lógico; diálogo; disciplina; direito de expressão; trabalhar em equipe; desenvolvimento pessoal; troca de conhecimento; responsabilidade e comprometimento com grupo. Participação mais ativa mesmo.”* (GFAzul)

*“A questão da confiança do aluno na participação e no desenvolvimento da aula.”* Participação da maioria. *A gente se sente melhor, se sente mais à vontade. É mais produtivo, a gente vai construindo junto com o professor, de igual para igual, vai debatendo.”* (GFVerde)

*“Autonomia do aluno, o aluno é autor da aprendizagem, acho que dá para nós se sentir mais à vontade, de repente pesquisar, ver o que cada um tá pesquisando. Participação ativa na aula, era das poucas aulas que a gente ia para o quadro escrever. Postura de igualdade.”* (GFAmarelo)

A percepção dos estudantes evidencia quatro alicerces teóricos da caracterização da MA: relação dialógica e ativa do estudante; construção do conhecimento; construção da autonomia e construção da cidadania.

b) Contribuição na construção da aula:

*“Às vezes, a gente levanta ideia que professor não pensou, a gente contribui de alguma forma para a aula do professor, auxilia na construção da aula.”* (GFAzul)

Masetto (2010) diz que faz parte da interação professor-aluno escutar suas expectativas e necessidades frente à disciplina, seus interesses, falta de motivação. Também possibilitar que os alunos contribuam com a organização dos conteúdos e os relacionem ao cotidiano profissional, permitindo assim, desenvolver a aprendizagem de conhecimentos integrados.

O autor sugere, também, que o professor dialogue com os alunos sobre as técnicas que serão utilizadas nos encontros da disciplina, mostrando a importância de aproveitar o espaço da aula para ler, estudar, debater, resolver casos, fazer exercícios, e que o aluno precisa participar ativamente, não sendo um mero ouvinte.

As técnicas desenvolvidas precisam motivar os alunos, diversificando a forma de aprender, incentivando a participação, propiciando a integração do grupo e explorando a possibilidade de interaprendizagem.

Ribeiro (2013) concluiu em sua pesquisa que o componente ensino do PET – Saúde da Família adota Metodologias Ativas de ensino na inserção de alunos na Atenção Primária em Saúde, proporcionando uma formação dentro de princípios éticos e humanísticos, a partir do trabalho em equipe e da inclusão reflexiva dos alunos na Estratégia Saúde da Família. Apesar da existência de fragilidades concernentes às relações interpessoais, descompasso entre as proposições multiprofissionais e interdisciplinares da SACI e POTI, e as dificuldades de pô-las em prática em currículos fragmentados e organizados por disciplinas pouco flexíveis, potencialmente, ao fim dessas experiências conectadas à Atenção Primária, os discentes apresentam uma nova visão do cuidado com a saúde, próxima às necessidades da população, iniciando uma tomada de postura crítica e reflexiva, entendendo-se como sujeitos ativos no construir a saúde coletivamente.

Quanto ao quesito “**estilo de aprendizagem**”, de acordo com Bain (2014), dentre os três tipos – estudantes superficiais, profundos e estratégicos – os estudantes interlocutores apresentam indícios de estudantes profundos, pois buscam compreender o significado e razões do que estão aprendendo, pensam sobre as implicações e aplicações do conhecimento para o mercado de trabalho, além de aprofundarem os estudos quando bem direcionados pelo professor.

Quanto aos diferentes “**tipos de inteligência**”, de acordo com Christensen, Horn, Johnson (2009), os estudantes interlocutores sinalizam que apresentam diferentes tipos de inteligência e têm diferentes estilos de aprender, ritmos diferenciados e pontos de partida diferentes, o que remete a nós, professores, a pensarmos nas necessidades especiais de aprendizado desses estudantes.

De acordo com Bordenave e Pereira (2008), um dos fatores intercorrentes para a escolha da metodologia é o tipo de estudante, como aprendem e o número de estudantes por turma.

Quanto à postura do docente e do estudante na utilização da MA, ficou evidente o que é comum nas duas posturas: a importância da escolha da metodologia pelo professor, pois reflete na postura do estudante, na relação teoria/prática e na relação professor-aluno.

Os resultados sinalizam de que está ocorrendo a inovação pedagógica, de acordo com Lucarelli (2010), pois o professor está protagonizando a utilização da MA, alterando os dois aspectos citados pela autora: técnicos referentes à estruturação da situação didática da aula e relação teoria/prática, e humanos referente à postura do docente e do estudante mais ativos no processo de ensinar e aprender.

Para, de certa forma, finalizar essa questão, Morán (2004) diz que a educação inovadora precisa focar na formação do aluno-cidadão e do aluno empreendedor.

A formação do cidadão aparece na percepção dos professores e dos estudantes, mas a formação do empreendedor talvez esteja implícita, não evidente.

O PPI aponta como perfil profissional do egresso: “Possua visão sistêmica, multidisciplinar, empreendedora, ética e humanística.”

O Curso Vermelho apresenta como um objetivo específico no PPC: “Estimular a prática empreendedora, a autonomia, a proatividade e o senso crítico.”

A questão do empreendedorismo está um pouco distante tanto nos documentos institucionais como na percepção de docentes e estudantes. Já foi discutida algumas vezes com a comunidade acadêmica no sentido de institucionalizar a disciplina ou conteúdo de empreendedorismo em todos os cursos da Instituição e o avanço foi a oferta da disciplina em alguns cursos como disciplina optativa.

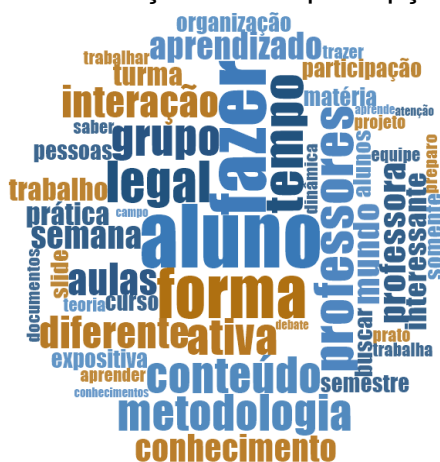
Demo (2008) traz um elemento que não aparece nas posturas de docentes e discentes, que se refere à autoria de ambos na construção do conhecimento devido ao sistema instrucionista que impera na universidade, “dar e frequentar aula” e não “desconstruir e construir conhecimento.”

Ocorre em geral, que o professor – também universitário – não é autor, já que em sua (de)formação original, tendo “estudado” com professores não autores (só davam aula), não atingiram a habilidade de autoria, revidando, agora, em sala de aula, o mesmo resultado. (DEMO, 2008, p. 109)

Acrescenta que no campo do conhecimento, a interpretação inter e multicultural é a regra: para aluno estudar, professor precisa estudar; para aluno ler, é preciso professor ler; para o aluno pesquisar, é preciso o professor pesquisar; para

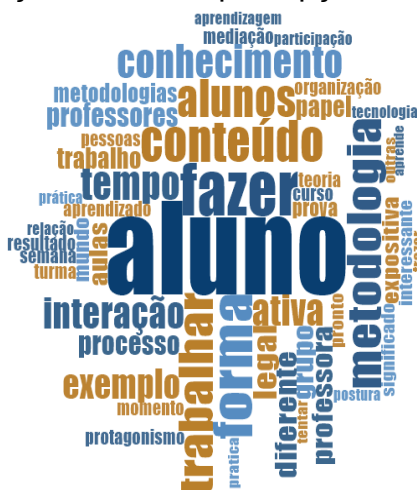


Figura 25 – Caracterização da MA/percepção do graduando



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Figura 26 – Caracterização da MA na percepção do docente e dos estudantes

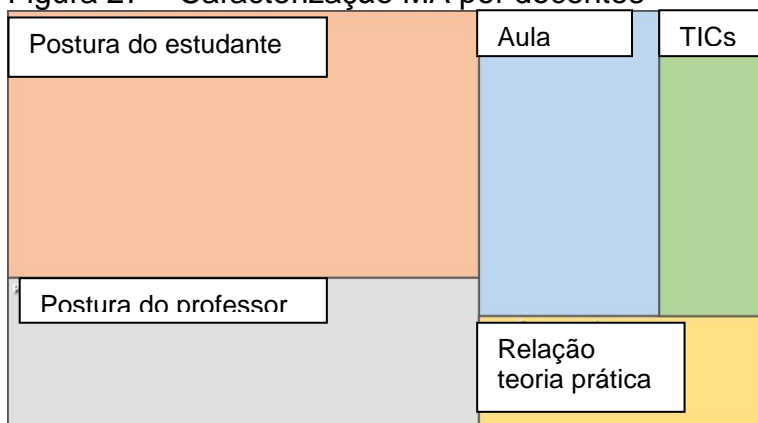


Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

De maneira geral, aparece o aluno no centro, protagonista do processo de aprendizagem, além das palavras em destaque que expressam as características da MA: metodologia, conteúdo, forma, conhecimento, aprendizado, processo, fazer, diferente, mediação, interação, participação, ativa.

As categorias emergentes, na percepção dos docentes, referentes à caracterização da MA, foram as seguintes: **postura do estudante, postura do professor, aula planejada, relação teoria prática e utilização das TICs**, conforme ilustração abaixo, oriunda do *software* NVivo.

Figura 27 – Caracterização MA por docentes

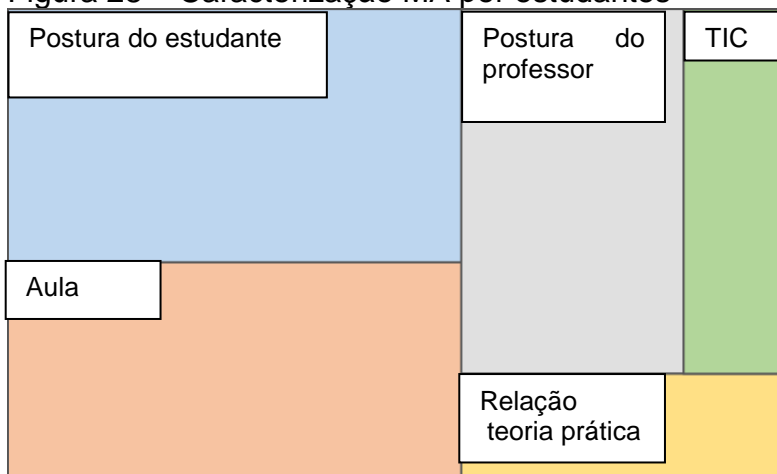


Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Na percepção dos docentes, a ilustração sinaliza para três tranças: **postura dos estudantes**, que ocupa um lugar de destaque na caracterização da MA, tendo em vista que eles são responsáveis por sua aprendizagem e desenvolvimento; **postura do docente**, que muda em relação à aula somente expositiva e o terceiro bloco referente à **aula**, no qual está inclusa a relação teoria/prática e a utilização das TICs.

As categorias emergentes, na percepção dos estudantes, referentes à caracterização da MA também foram as seguintes: **postura do estudante**, **postura do professor**, **aula**, **relação teoria prática e utilização das TICs**, conforme ilustração a seguir, oriunda do *software* NVivo.

Figura 28 – Caracterização MA por estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Na percepção dos estudantes, a ilustração sinaliza para três tranças agrupadas de forma diferente: **postura dos estudantes**, que ocupa um lugar de quase equivalente ao da aula; **a aula** e a **postura do docente** imbricada com a relação teoria/prática e a utilização das TICs.

Quanto à postura do estudante, somente um docente GFAzul não destacou muito, os demais apresentaram relativa unidade na relevância dessa característica da mesma forma que os estudantes, devido a sua importância no processo de aprendizagem.

Masetto (2010) diz que os estudantes precisam fazer um “pacto” com o professor e colegas no sentido de selar um compromisso de se empenhar para cumprir o plano de trabalho estabelecido, em uma ação colaborativa tanto quando realiza as atividades quando não cumpre o combinado e busca discutir com o professor e colegas para encontrar uma possibilidade de recuperar o conteúdo.

Professor e aluno constituem uma célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta ou de ações conjuntas em direção à aprendizagem; de relações de empatia para se colocar no lugar do outro, seja nos momentos de incertezas, dúvidas, erros, seja nos momentos de avanços e de sucesso, vivenciando um clima de confiança no aprendiz. (MASETTO, 2010, p. 179).

A postura do docente aparece como característica destacada na MA para o DocAmarelo e o GFVermelho.

Os professores dizem que fazem a mediação. Masetto (2010) afirma que a mediação pedagógica é o papel do professor, e a forma com que ele desempenha esse papel, com o emprego de técnicas, implica no maior ou menor sucesso na aprendizagem dos estudantes.

“A mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (p. 175).

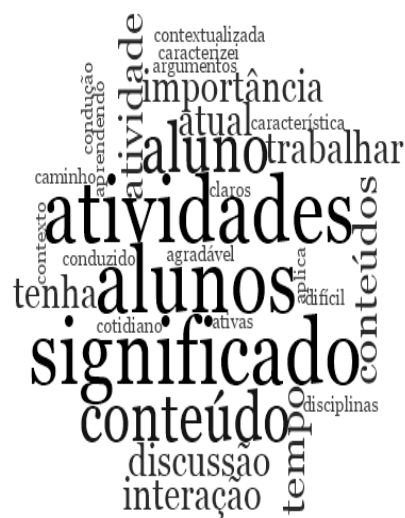
A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos; dá também um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver. (MASETTO, 2010, p. 176).

Para o autor, o professor que é o profissional da educação, precisa ser capaz de organizar situações de aprendizagens, de fazer a gestão das condições de aprendizagem e das relações entre o grupo de aprendizes (p. 175).

Masetto (2010, p. 176) apresenta as características da mediação pedagógica e, dentre elas, está o diálogo, troca de experiências, debates, apresentar perguntas orientadoras, auxílio nas dificuldades do estudante, colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas, dentre outras, o que aparece nas falas de docentes e estudantes, então possivelmente acontece no espaço de aula.

Quanto à caracterização da MA referente à aula, ficou evidente que o DocAmarelo destaca a organização e desenvolvimento da aula enquanto que, para os estudantes, há mais uniformidade, a aula tem destaque na caracterização da MA.

Figura 29 – Aula por docente



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).



Figura 30 – Aula por estudante



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais citadas na caracterização da aula na MA pelos docentes foram: Aluno 7; Atividade 6; Conteúdo 5; Significado 4; enquanto os estudantes destacaram: Tempo 8; Aluno, Fazer, Interessante, Grupo, Interação e Metodologia 5; Ativa, Conteúdo, Forma, Dinâmica 4.

Figura 31 – Aula por docente e estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais citadas quando agrupadas as percepções de docentes e estudantes foram: Aluno 13; Tempo 10; Conteúdo 7; Atividade 7; Interação 7; Interessante, Grupo e Metodologia 5; Ativa, Dinâmica, Forma, Conhecimento, Participação, Professora, Trabalhar, Significado 4.

Masetto (2010, p. 187) fala sobre quando a aula cumpre seu papel na universidade:

Uma aula cumpre seu papel de ser um microcosmo da formação profissional quando representa e materializa a sua concretude o projeto pedagógico de um curso que pretende formar profissionais para a sociedade contemporânea, quando consegue selecionar alguns objetivos da formação pretendida para aí tornar visível sua colaboração na formação profissional, quando consegue integrar-se as demais disciplinas dentro da organização curricular, quando proporciona possibilidade de relacionar os objetivos pretendidos com os conteúdos significativos, metodologia ativa, relação de parceria entre os participantes e um processo de avaliação motivador da aprendizagem pretendida.

O autor diz que a aula não é uma peça isolada, é composta por espaço e tempo no cenário da sociedade em constante mudança, em que professores e alunos agem e interagem para construir o processo de aprendizagem e de formação profissional e cidadã.

Moreira (2015) realizou uma pesquisa com o objetivo de desenvolver e avaliar uma proposta didática composta por situações de Física aplicadas à Engenharia, Unidades de Ensino Potencialmente Significativas e o Método de Projetos na perspectiva de Rogers, de modo que a integração facilite a Aprendizagem Significativa, crítica e ativa de conceitos da Termodinâmica, favorecendo a elaboração de projetos, pelos alunos, na futura área de atuação, bem como se preocupando com a ementa. Depois do processo de instrução, a maioria dos alunos mostrou indícios de Aprendizagem Significativa, conceitual, procedimental e de aplicação, inclusive apresentando maior retenção desses conhecimentos se comparado ao grupo de controle.

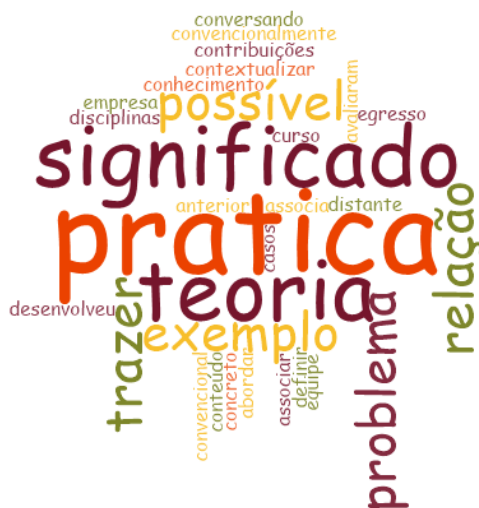
Quanto à relação teoria e prática que faz parte da aula com MA, o DocVermelho foi o que mais enfatizou; Doc Amarelo com menor intensidade, mas disse com muita determinação que “a relação teoria prática é essencial”, tendo em vista que tinha feito referência a esse quesito em outra resposta. Os estudantes do GFVerde e GFAzul destacam a relação teoria-prática como característica da MA.

Couto (2013) teve como objetivo principal, em sua pesquisa, analisar o papel da pedagogia universitária em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras. Como resultado, destacou que é possível analisar duas realidades diferentes: a instauração de uma cultura da docência capaz de promover a

construção da identidade docente de seus professores e uma cultura mais voltada à pesquisa, desvinculada do eixo ensino. A conclusão desse estudo revela que é necessária uma aproximação da teoria/prática no que se refere à inovação proposta e, para isso, a área da pedagogia universitária pode contribuir de maneira fundamental, principalmente, no tocante à formação docente para lidar com o aspecto inovador do projeto.

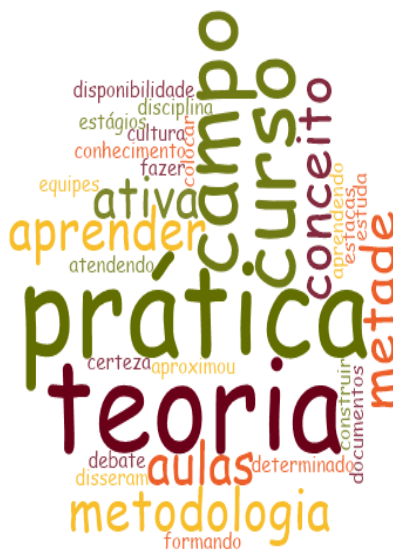
Possivelmente, como o resultado dessa pesquisa indica, ainda é possível aproximar mais a teoria da prática e a prática da teoria na aula universitária, pelo caminho da MA.

Figura 32 – Relação teoria-prática por docente



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Figura 33 – Relação teoria-prática por estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais citadas por docentes foram: Prática 4; Significado, Teoria 3; Exemplo, Problema, Relação 2. Por estudantes foram: Teoria e Prática 4; Campo, Curso 3; Aprender, Aula, Conceito, Ativa, Metodologia 2.

Figura 34 – Relação teoria-prática por docente e estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais citadas foram: Prática 9 (não aparece destacada devido ao erro de digitação, sem acento, por isso, está em dois locais); Teoria 7; Curso, 4; Campo, Relação e Significado 3; Aprender, Ativa 2.

Santos (2009) pesquisou como objetivo avaliar uma oficina pedagógica sobre biomas brasileiros em um trabalho integrado com licenciandos de Ciências Biológicas, utilizando o sensoriamento remoto como ferramenta de ensino durante um estágio docente.

Os resultados indicam que os licenciandos possuíam conhecimentos prévios não muito acertados em relação a biomas e sensoriamento remoto, mas evidenciaram interesse em questões ecológicas e ambientais voltadas à sua prática docente, no sentido de conscientizar seus alunos sobre efeitos de ações antropocêntricas sobre a Terra.

Reconheceram as imagens de satélite como ferramenta de ensino e aprendizagem e revelaram construção de novos conhecimentos. Destacaram, na oficina, a possibilidade de trabalho interdisciplinar e a superação de práticas tradicionais de ensino, com ênfase na aprendizagem significativa dos alunos, instigando a curiosidade por meio de uma prática inovadora e inspiradora, que

permite a professores e alunos contextualizar e relacionar conteúdos científicos com conhecimentos já existentes.

Quanto à utilização das TICs como característica da MA, ficou evidente o destaque do DocVermelho e do GFAzul. No entanto, as percepções sinalizaram de que as TICs são importantes, interessantes, legais, mas não imprescindíveis para a utilização da MA.

Cabe destacar que estão categorizadas separadamente a aula, a relação teoria-prática e a utilização das TICs para uma análise detalhada. No entanto, esses três elementos compõem a aula universitária.

Figura 35 – TICs por docente



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Figura 36 – TICs por estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras recorrentes para docentes foram: Recurso 8 (no entanto, como existe a palavra no plural, não aparece destacada ao centro); Exemplo, Metodologia, Momentos 3. Para estudantes: Legal 4; Lousa, Papel, Slide, Professor 2.

Quando os estudantes dizem que “é legal” a utilização das TICs, talvez seja porque estão familiarizados com a tecnologia, gostam e sentem motivados para utilizá-la. Talvez a leitura de um material utilizando outra ferramenta seja melhor que “um livro amarelado, escaneado torto”, como disseram os estudantes.

Figura 37 – TICs por docente e estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras recorrentes foram: Recurso 8 (juntando com a palavra no plural); Tecnologia 6; Legal 5; Aluno, Metodologia, Exemplo, Momento 3.

Oliveira (2015) teve como objetivo de estudo analisar como os professores do curso de Pedagogia em uma universidade particular do Estado do Rio Grande do Sul utilizam as TICs na prática pedagógica para a formação de futuros professores.

Os principais resultados do estudo foram: a valorização do saber científico pelos professores tanto na ação do professor formador quanto para a prática do futuro profissional da educação; a habilidade de operacionalizar tecnicamente os recursos tecnológicos como principal conhecimento para ensinar; o uso das TICs apenas para transmitir informações de maneira a privilegiar as metodologias tradicionais de ensino; o reconhecimento da importância da utilização das tecnologias para a formação de professores e a necessidade de formação continuada que proporcione aos professores experiências pedagógicas inovadoras.

Silva (2009) fez uma pesquisa para sinalizar a inovação no processo de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. As inovações percebidas pautam-se nos princípios da afetividade; autonomia; participação; contextualização; dialogicidade; dinamicidade; diversidade; ética; igualdade; integralidade; ludicidade; reflexividade/criatividade e transitoriedade.

E, como relações fundantes, estão: professor-aluno; objetivo-avaliação; conteúdo-método; conhecimento local-total; ensino-aprendizagem; ensino-pesquisa; teoria-prática; movimento-afetividade; tempo-espço. O autor constatou que, embora tenha um movimento de ruptura com a forma de lidar com o conhecimento, ainda não é possível afirmar que nelas se dê a ruptura epistemológica.

Masetto (2010, p. 142) refere-se às TICs no processo de aprendizagem:

Estas precisam ser usadas de modo a centrar-se no aluno e na sua aprendizagem; a incentivar a aprendizagem ativa e colaborativa; a facilitar a atitude de mediação do professor e do desenvolvimento da relação de parceria e colaboração entre professor-aluno, aluno-aluno e entre grupos.

O diálogo entre professor e alunos se amplia com a utilização da tecnologia para além da sala de aula, pois pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer momento, possibilitando fazer e responder perguntas, discutir, pesquisar, trocar informações.

O autor aponta que as tecnologias podem alcançar os seguintes objetivos:

a) Valorizar a autoaprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos;

b) Desenvolver a interaprendizagem: a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas.

Cita algumas técnicas e seu uso para incentivar a aprendizagem: teleconferência, *chat* ou bate-papo, listas de discussão, correio eletrônico, *internet*, CD-ROM, DVDs e *Power Point*.

Nogueira (2013) diz que as TICs têm a convicção de que devemos utilizar as tecnologias e metodologias nas aulas que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a resolução colaborativa de problemas e potencializem a construção de conhecimentos. Cita como exemplos de Metodologias Ativas: a aprendizagem colaborativa, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, portfólio e estágio. “Se trata de introduzir estratégias de introduzir estratégias didáticas e usos tecnológicos que promovam a reflexão, a tomada de decisão, atitudes críticas, seleção, elaboração e transformação da informação em conhecimento.” (p. 120)

Nogueira chama a atenção que para isso ocorrer, a tecnologia é um dos elementos, dentre tantos outros entrelaçados, como: metodologia utilizada, estilo do professor, concepção do processo de ensino e aprendizagem, sua motivação, conhecimento e formação, apoio institucional, espaço físico e estudantes, características, relação, motivação, entre outros.

O autor cita alguns apontamentos de um estudo sobre TIC apresentado na Conferência de Reitores de Universidades Espanholas: quanto aos recursos de apoio, há uma taxa de implantação de 64% de projetores e 10% de lousas digitais interativas. Como recursos, em torno de um computador para cada 32 alunos, e 86% das aulas têm *internet* sem fio. Quase a totalidade das universidades espanholas dispõem de um *campus* virtual, a qual em torno de 80% dos professores utilizam.

O número de estudantes e as possibilidades tecnológicas são dados precisam ser levados em consideração para a escolha da metodologia, no entanto, sugere o autor que busquemos atividades em que os acadêmicos compartilhem computadores, desenvolvam funções diferentes, em que vários possam escrever, enquanto alguns ficam no computador e outros fazendo outra tarefa.



Os diferentes cenários tecnopedagógicos centram atenção na função de três elementos-chave: o professor, o aluno e a relação tecnologia e metodologia. (NOGUEIRA, 2013, p. 125). A TIC pode ser usada como ferramenta de apoio à atividade da aula, como *Power Point* e todas as ferramentas do *Google*.

Quanto ao professor, na utilização da TIC, o autor sugere que o professor conheça a ferramenta e seus detalhes de uso, além de refletir previamente sobre três fatores antes da seleção das ferramentas de aprendizagem: fatores profissionais: se elas terão utilidade na futura profissão dos alunos; fatores econômicos e técnicos: se as ferramentas têm alto custo e acesso restrito ou precisam de dispositivos ou acessórios custosos; fatores metodológicos: se facilitam a atividade planejada e ajudam na aprendizagem mais significativa e relevante.

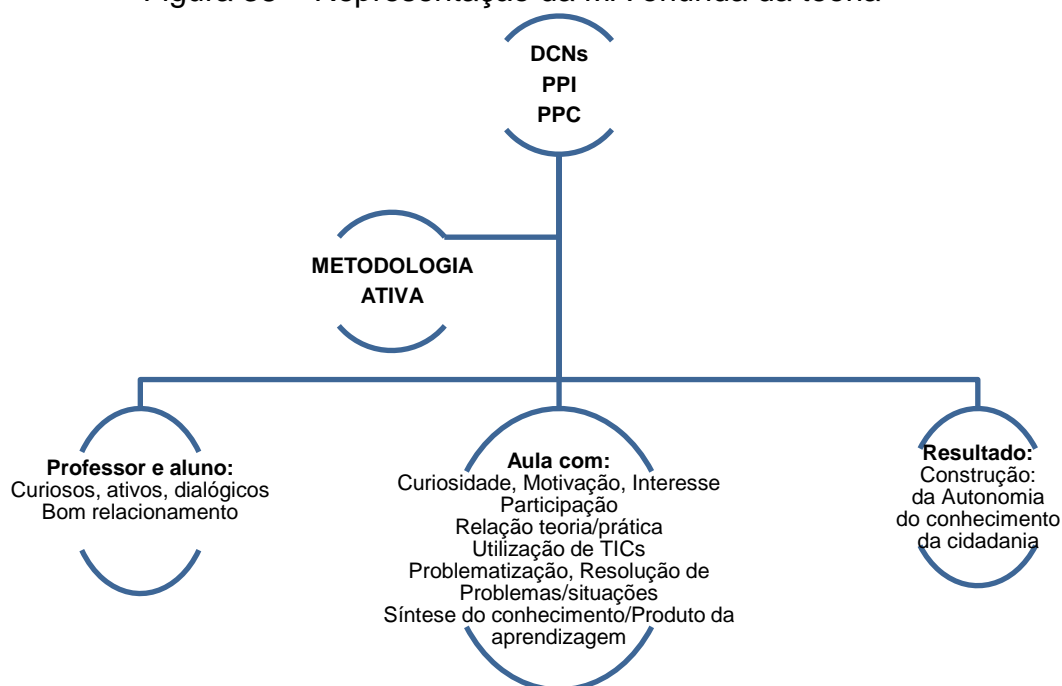
Quanto ao aluno, implica uma participação ativa, o desenvolvimento da criticidade e a proposição de melhoras, além de aprender o funcionamento da ferramenta. As implicações intelectuais são maiores. Nesse sentido, ocorre que a metodologia participativa (situação real/profissional), utiliza a tecnologia como apoio, tem o professor facilitador e o estudante ativo.

Quanto à metodologia e tecnologia, o autor lembra que a tecnologia é uma ferramenta e sua função majoritariamente é instrumental. Cita Savin-Baden (2007) quanto à caracterização da metodologia participativa: permite colocar situações reais ou próximas da realidade; estimula a reflexão, o pensamento criativo e a autorregulação; os alunos devem realizar tarefas complexas a partir de determinados conhecimentos, mediante determinadas destrezas.

Portanto, as TICs podem agregar muito valor nas atividades de sala de aula, desde que o professor planeje a aula adequadamente, domine a ferramenta proposta e relacione diretamente ao processo e ao produto da aprendizagem significativa dos estudantes.

Finalizo a caracterização da Metodologia Ativa trazendo a construção teórica do conceito de MA, no sentido de entrelaçar com a empiria.

Figura 38 – Representação da MA oriunda da teoria



Fonte: Da Autora (2017).

A maioria dos elementos presentes na base teórica estão também presentes na percepção de docentes e estudantes acerca da caracterização da MA. No entanto, não ficou evidente a curiosidade como elemento impulsionador da aprendizagem, também não apareceu objetivamente a elaboração da síntese do conhecimento e elaboração do produto da aprendizagem.

Quanto à utilização das TICs, o entendimento é de que foi utilizado. É interessante, mas não é determinante para a utilização de MA.

Quanto ao alinhamento dos documentos institucionais acerca da MA, há sinalização de que o PPI e o PPC precisam explicitar claramente o pensamento Institucional referente à utilização da MA se for essa a decisão, a qual não está colocada.

#### 5.1.4.4 Minitrança IV Coreografia Interna: Reflexões e ações para melhorar a aprendizagem dos estudantes

Finalizando essa trança, compreendendo que a autoavaliação é importante para a reelaboração do planejamento. Perguntei, no final da entrevista, o que os professores fariam de forma diferente, hoje, com o intuito de melhorar a

aprendizagem dos estudantes e todos, de uma ou outra forma, apontaram a necessidade de maior tempo para estudo e planejamento da disciplina.

Um momento da pesquisa, e também de reflexão sobre a própria prática dos docentes, que sinaliza ser a falta de tempo um problema Institucional, ocorre devido ao número de aulas ministradas pelos professores. Somente um tinha até 20 h/a sendo as demais na gestão; outro contava com um número próximo de 30 h/a; e dois apresentaram carga acima de 30 h/a, o que demanda um bom tempo para planejamento.

O plano de carreira prevê 20% da carga horária de hora-atividade, mas até o momento não foi possível implantar devido às condições financeiras da Instituição.

Art. 28 – Das 40 (quarenta horas) previstas no regime de trabalho em tempo integral, 50% (cinquenta por cento) são destinadas a atividades de ensino, 30% (trinta por cento) a atividades de pesquisa, extensão e/ou administração universitária e 20% (vinte por cento) para as demais atividades decorrentes da docência (PLANO DE CARREIRA DO CORPO DOCENTE DA FUCRI/UNESC, RESOLUÇÃO n. 11/2008/CONSU).

Conceder a hora atividade poderia ser uma ação da gestão superior direcionada à valorização do “professor do ensino” que a cada aula contribui para a formação do graduando, no entanto, é preciso considerar que o cenário econômico/financeiro atual da Instituição e em geral, infelizmente, é desfavorável para tanto.

**Desafio:** Ausência de carga horária para planejamento, avaliação e reavaliação das atividades durante o semestre, além das correções que também demandam tempo do professor.

Os docentes falaram o que poderiam fazer atualmente, depois da vivência da utilização da MA, para melhorar a aprendizagem dos estudantes, de acordo com o as respectivas coreografias, no quadro a seguir.

Quadro 20 – Apontamentos para melhorar a aprendizagem dos estudantes

DocVermelho	DocAzul	DocVerde	DocAmarelo	
	A nota as vezes não melhora: mas melhorou a participação, o desenvolvimento da atividade, talvez porque a avaliação é formal	Mais mastigado os conteúdos essenciais da disciplina Cultura do aluno precisa de discutir mais	Um nó: aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem: questão de inclusão	<b>Coreografia interna: estudantes</b>
	Dificuldade na avaliação de metodologia, ainda não consegui			<b>Coreografia Interna: aula/metodologia</b>
	Avaliação: 4 notas, duas provas sem consulta, uma somatória das atividades e o projeto da ecobike			
Demanda muito tempo, mas demanda um tempo de qualidade para a preparação da aula	Mensurar os resultados, avaliar até que ponto a metodologia realmente está contribuindo	Mais planejamento	Ter tempo, ter material	<b>Variável coreográfica: planejamento</b>
Preparação da aula é fundamental: planejamento		Desafio: adequação em relação plano de ensino: menos volume, mais qualidade e profundidade de conteúdo Organização do todo desde o primeiro segundo até o último		
	Sempre estudar mais	Estudar mais as metodologias	Ter mais tempo para pesquisar metodologias novas	<b>Variável coreográfica: Formação continuada</b>
	Reflexão sobre trabalhos apresentados nos eventos: até que ponto é a metodologia que está contribuindo para melhorar notas...			
	Falta domínio das teorias pedagógicas, de educação, precisa retomar Freire, Vigotsky..			
	Critérios institucionais de avaliação: 3 no mínimo sendo 2 individuais	Todos os professores utilizarem metodologias diversificadas		<b>Variável coreográfica: Institucional</b>
		Pensar currículos com matriz diferenciada: disciplinas base com tutoria, atendimento aos pacientes...		

Fonte: Da Autora (2017).

A coreografia institucional apareceu fortemente na percepção dos professores, referente à questão curricular diferenciada, formação continuada, questões da avaliação previstas no regimento e tempo para planejamento.

Essas questões precisam ser discutidas e dependem tanto do docente individualmente como do coletivo institucional para serem resolvidas.

Quando foi deixada a palavra aberta, os estudantes do GFVermelho disseram que já havíamos debatido muito, mas expressaram o seguinte:

*“[...] a metodologia ativa é uma ferramenta tão boa e tão pouco utilizada, **deveria ser uma obrigação**. Caberia a cada professor utilizar um tipo de metodologia, precisaria organização.”*

Os estudantes chamam a atenção para o planejamento coletivo dos professores com criatividade, no sentido de diversificarem as metodologias, pois disseram que:

*“[...] a utilização do aplicativo socrative é boa, está no celular, mas satura se todos utilizarem. É uma questão de testar, dizer gente estamos testando, vamos ver se dará certo.”*

Também sugeriram que *“os professores trouxessem um leque de possibilidades e deixassem os estudantes escolherem. Poderiam perguntar o que pode melhorar, deveria ter uma crítica construtiva. Poderia fazer uma discussão, alguém anotando para passar para a coordenação, não só responder no Google doc. Gostaríamos de conversar e contribuir com o curso.”*

*“Se nos EUA usam e dá certo, por que não usar aqui? Tem isso, o mundo é gigante tem tanta possibilidade, porque que o professor se prende só num método, tem tanta coisa legal e matéria legal, tem bem poucas experiências legais, já estamos na 6ª fase e temos bem poucas, dá pra contar nos dedos. A gente gostaria de contribuir não somente passar por aqui.”*

Valente (2013) apresenta resultado da pesquisa, a qual trata sobre o que ficou mais conhecido por Cartas de Parker. Vindas dos Estados Unidos, essas cartas ou gravuras para o ensino do cálculo elementar ganharam tradução e divulgação através da Revista de Ensino (SJ) e, posteriormente, foram publicadas pela Editora Melhoramentos. A análise da circulação desse material permite perceber como uma proposta nascida no âmbito da pedagogia das Lições de Coisas é apropriada pela chamada Escola Nova. O estudo mostra que caberá ao autor e

educador Lourenço Filho promover a passagem do material de Parker do ensino ativo à escola ativa.

Chaves (2013) fez uma pesquisa e pode concluir que o uso da estratégia WQ como Ambiente Virtual de Aprendizagem aplicada no Ensino Superior, para o ensino da avaliação da dor, é uma possibilidade a ser considerada, incentivando a aprendizagem ativa e colaborativa, facilitando o desenvolvimento da relação de parceria e colaboração entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

Bordenave e Pereira (2008) apontam que o professor em momento algum lembra do aluno quando elabora o planejamento, pois não pensa nas possibilidades que ele deseja que o aluno faça, não inclui as experiências que os alunos trazem e outras que podem viver para aprender de forma ativa, criativa e que desenvolva a pessoa inteira. Não somente em relação aos conhecimentos da disciplina, também não realiza levantamento de dados com os alunos e não toma decisões compartilhadas com eles.

**Desafio:** elaborar o planejamento coletivamente com os estudantes. Estudantes co-autores do planejamento conforme sugestão de Moretto (2012).

Os estudantes do GFAzul disseram que gostam muito e lamentam que só uma matéria utilize a Metodologia Ativa:

*“[...] acho que o aprendizado é muito maior, a gente consegue absorver bem mais a matéria, a gente fixa, senão a gente decora, estuda pra prova, e acaba que esquece, e até tira nota boa na prova, mas no próximo semestre não sabe mais nada. Não é aula chata, a gente aprende muito mais, não só vendo slide, slide, slide, dá sono, a gente fica morto.”*

Encerraram dizendo:

*“[...] na prática, a gente aprende mais que com a teoria.”*

Para os estudantes do GFVerde, a Metodologia Ativa:

*“[...] é uma das características do curso, até a metade não muita ativa depois da quinta fase começa com Metodologias Ativas todo tempo e com ela focam nas disciplinas específicas.”*

Os estudantes destacaram a importância da participação em atividades de pesquisa e extensão:

*“Para mim, o que está sendo importante na formação são as atividades de pesquisa e de extensão, facilita um monte. Porque você está no caso, fazendo*

*avaliação na empresa, participamos com o professor XXXX e aprendemos muito, estamos tendo coisas antes, senão iríamos aprender bem lá na frente. Atrai e incentiva mais. A experiência fora do curso é bem válida. Vem o paciente relacionado com o trabalho, a gente já entende como funciona e relaciona.”*

Conterno (2013) teve como temática de pesquisa os pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. Como resultado, no campo da saúde também não se trata de uma novidade, pois sua proposição está fortemente ancorada em um dos movimentos considerados mais avançados na área, a Medicina Preventiva, que desde meados do século passado tem defendido a necessidade de mudança, de readequação curricular e da incorporação de Metodologias Ativas na formação em saúde. Na atualidade, tais pressupostos são ressignificados, perdendo seu sentido originário.

**Avanços:** Os estudantes do GFVerde demonstram estar muito satisfeitos com o curso, com as formas de ensinar, atenção e abertura ao diálogo por professores, com o seu aprendizado e participação em projetos de pesquisa e extensão, o que qualifica a formação.

#### 5.1.4.5 Minitrança IV Coreografia interna MA: mais aprendizagem

Assim como os quatro professores utilizaram Metodologias Ativas diferentes, também perceberam que a aprendizagem foi maior em quatro metodologias diferentes.

Somente o DocVermelho citou duas metodologias em que os estudantes aprenderam mais: primeiro, o estudo de caso; depois, o quebra-cabeça. DocAzul disse ser o TBL; DocVerde o projeto e DocAmarelo, os casos de ensino.

O DocVermelho, quando se refere à metodologia com a qual os estudantes mais aprendem, cita, de pronto, o estudo de caso e diz que costuma atribuir algumas tarefas, fazer momentos de discussão, tendo como pano de fundo o conceito que a está trabalhando.

*“Assim dá pra ver que eles absorveram. Os resultados da avaliação também mostram. Eles percebem que aquele conteúdo muitas vezes é tácito. Não sabia isso e olha só, eu sabia. Não sabia que sabia.”*

A DocAzul citou o TBL, e explicou que quando trabalhou com projeto no semestre passado, não conseguiu aplicar a metodologia toda, não porque não deu tempo, mas porque teve alguns entraves. Reforçou que o projeto é difícil de trabalhar e depende de outras pessoas, do laboratório, do professor liberar, demoravam para responder, então, para ela não foi 100%. Destacou a aprendizagem por meio do TBL, evidenciado na avaliação deles e disse:

*“Não é só aprendizagem de conteúdo, mas da cooperação, ajudar o colega. Eu faço uma ‘avaliaçãozinha’ com eles, e eles mesmos colocam. A avaliação da metodologia e autoavaliação, em relação a metodologia e da aprendizagem.”*

A autoavaliação é de suma importância no processo de aprendizagem, tendo em vista que o acadêmico faz a apreciação dos seus resultados obtidos, levantando seus pontos fortes, o que aprendeu e o que precisa melhorar. Isso contribuirá com a formação do acadêmico crítico, responsável, ético, entre tantas outras qualidades, bem como para o ajustamento pessoal e social dele (HAYDT, 1988).

Hadji (2001) reforçou que a autoavaliação tem como objetivo desenvolver a autonomia, o autocontrole e a diminuição da regulação externa do professor. Constitui-se em um exame crítico que possibilita ao acadêmico a reflexão, análise e construção de novas possibilidades para a aprendizagem e para que tenha um êxito maior, participando do processo avaliativo.

O DocVerde destacou que para fazer o projeto, os alunos trabalham de forma mais ativa e percebeu que eles dominavam mais na hora de executar, tinham menos dúvidas e perguntas que em outros momentos em que só dizia o que eles tinham que fazer.

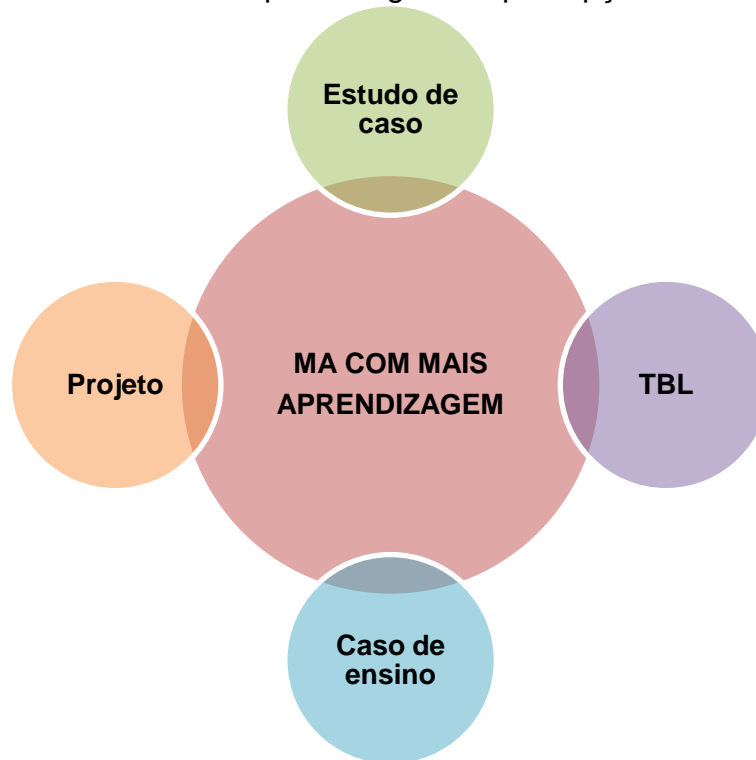
*“Eles recrutam tudo o que tiveram de aula tradicional para pôr em prática, aí vinha muita dúvida, por e-mail, reexplicava em toda aula até a chegar a data da entrega do trabalho. Tanto que refletiu, as notas e trabalhos melhores, bem bons.”*

A DocAmarelo comentou que trouxe casos de ensino que ela elaborou a partir de monografias e TCCs, a fim de discutir com os alunos e chamou a atenção com empolgação de que é perceptível o aprendizado quando eles percebem como o conhecimento se aplica à realidade. A professora destacou, também, que os alunos têm dificuldade de relacionar teoria e prática, o que é possível com os casos de ensino, essa relação mais concreta. A professora percebeu o aprendizado maior durante o desenvolvimento das aulas e por meio da avaliação:



*“[...] por essa avaliação informal no decorrer da aula, mais pela avaliação formal. As turmas que eu consegui fazer um bom trabalho com as metodologias o desempenho deles na avaliação, na prova inclusive foi bem melhor, prova e trabalhos, foi bem melhor.”*

Figura 39 – MA com mais aprendizagem na percepção dos docentes



Fonte: Da Autora (2017).

Diferente dos docentes, os estudantes citaram muitas atividades e metodologias em que aprenderam mais, de acordo com a ilustração a seguir.

Figura 40 – MA com mais aprendizagem na percepção dos estudantes



Fonte: Da Autora (2017).

Parece que os estudantes não têm muito conhecimento acerca da nomenclatura da metodologia utilizada pelos docentes, pois o que lembram mais é a atividade realizada.

Existe certa convergência entre as metodologias citadas pelos DocAzul e pelos estudantes do GFAzul: o TBL e atividades em grupo no LMI e atividades pré-aula, respectivamente, bem como entre DocAmarelo e GFAmarelo: casos de ensino citados pela professora e atividades de aplicação, relação teoria/prática citado pelos estudantes.

As respostas dos estudantes do GFAmarelo chamaram a atenção, pois apresentaram elementos da aprendizagem individual de cada um, evidenciando que um é mais visual, outro aprende mais se tiver atividade de aplicação, não a fórmula pela fórmula, ou conteúdo pelo conteúdo.

Outros compreendem mais os conteúdos teóricos, da Estatística, Psicologia, Filosofia, Didática, outros por meio de alguns *softwares* e outros citaram que depende da identificação com o professor, ou seja:

*“Também tem o professor que a gente se identifica. As vezes a matéria é boa e o professor não. As vezes a matéria é difícil e dentro dessa interação tem 50% de chance de melhorar.”*

Os estudantes do GFB disseram que aprenderam mais com o *“projeto com sala toda” da Ecobike*:

*“[...] a gente nunca tinha feito isso com a sala inteira, um projeto só. Muito melhor que quando o professor fica só falando, cansa muito. Professor falando, falando... E tem a responsabilidade, cada um ficava responsável pela determinada tarefa. Cada um estava sendo avaliado, tu estava sendo avaliado e sendo cobrado também.”*

Novamente, as atividades pré-aula foram citadas, remetendo ao aprendizado.

*“A gente chega na aula sabendo algumas coisas, não tão cru. A professora disponibilizava bastante vídeos, era muito bom, fazia perguntas, atividades, cobrava, era legal. Uma coisa é dar atividades, pré-aula, outra coisa é cobrar, querendo ou não te força a buscar, se não cobrar uma vez, outra, aluno não faz mais.”*

Mesquita (2015) estudou o uso de Metodologias Ativas no ensino da Atenção Farmacêutica e concluiu que seu uso nesta disciplina demonstrou melhora significativa no desempenho dos discentes e na percepção de suas competências para a prática da Atenção Farmacêutica, além de apresentar bons níveis de satisfação dos estudantes com a disciplina.

Garcia (2007) fez um estudo que envolveu a proposição de uma prática pedagógica inovadora em um programa de aprendizagem Produtos e Roteiros Turísticos, utilizando como instrumento a visita técnica na metodologia de ensino. Percebeu que, por meio dessa proposta, a metodologia contemplou a visita técnica oportunizando ao aluno uma experiência relevante de aprendizagem, contemplando uma análise do turismo de forma integrada e desenvolvendo o espírito crítico. Com o

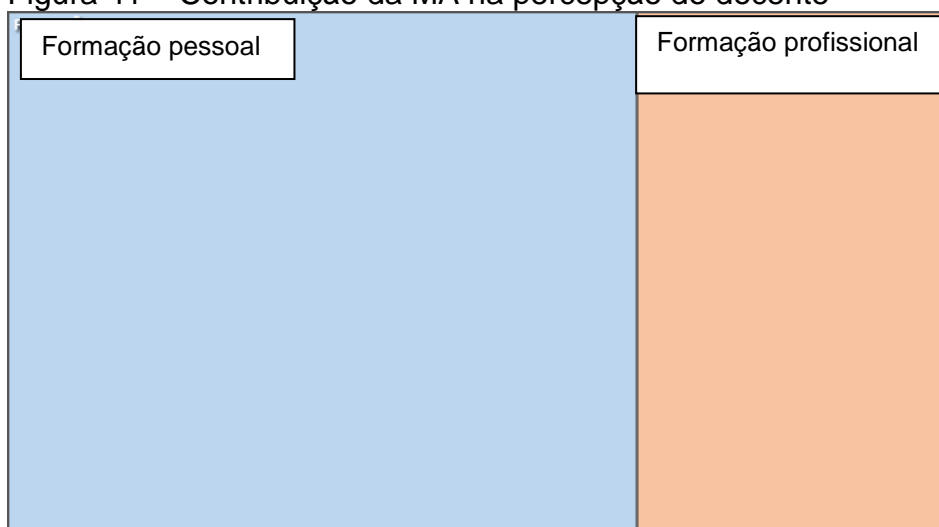
término dessa pesquisa, observou que é possível ter uma proposta inovadora e diferenciada para o ensino do turismo.

Um **desafio**: Falta de explicação sobre a metodologia utilizada, sua nomenclatura e todo o processo até a avaliação, pois isso também é conhecimento para o estudante, e quem sabe poderá utilizá-la, de forma adaptada, quando for exercer sua profissão.

#### 5.1.4.6 Minitrança VI Coreografia interna: Contribuição da MA na formação do estudante

As ilustrações oriundas do NVivo indicam a contribuição da MA na formação pessoal e profissional do graduando, na percepção de docentes e de estudantes. Para os docentes, a maior contribuição das MAs está na formação pessoal do graduando, conforme indica a ilustração a seguir.

Figura 41 – Contribuição da MA na percepção do docente



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

No entanto, posso afirmar que a formação é uma só, na qual estão imbricadas o pessoal e o profissional, pois os conhecimentos, atividades e ações refletem no aprendizado e desenvolvimento, ou seja, servem para o profissional para a melhoria como pessoa, servem para a vida.

As principais contribuições na formação pessoal são as seguintes, em relação à contribuição da MA. O DocAzul disse:

*“Acho que é bem embrionário ainda. Porque um professor trabalhando algumas disciplinas acho que é meio embrionário na formação que seria o ideal. Mas acho que tá, tá ajudando, tá contribuindo.[...]. O protagonismo, a responsabilidade, ir à luta, e consenso, que eles têm muita dificuldade de chegar ao consenso. Acho que algumas técnicas, que a gente usa dentro da metodologia, algumas estratégias, dinâmicas ajudam a eles discutir, pensar, argumentação, aceitar o outro, é difícil.”*

Alves (2013) desenvolveu um estudo objetivando analisar a formação crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado. As categorias empíricas em relação à prática docente foram: levar estudante a relacionar os conteúdos teóricos à prática; fazer perguntas, aplicar Metodologias Ativas e usar processos avaliativos. Quanto às fortalezas, foram mencionadas: a integração de conteúdos básico-clínicos, a manutenção das áreas de conhecimento e as Metodologias Ativas. As fragilidades foram: o tempo restrito, o contexto do processo de trabalho docente, o despreparo e a falta de intencionalidade do professor e a postura do estudante frente à nova situação de aprendizado. Conclui alertando que o pensamento e a atitude docente em relação a sua própria reflexão-ação, e ao que preconiza o Currículo Integrado no que diz respeito ao pensamento crítico e reflexivo, precisam ser revisitados, a fim de resgatar a proposta pedagógica original.

Disse DocVermelho:

*“Tentando ser bem direto assim, acho que a Metodologia Ativa ajuda o estudante a pensar. Ele vem aqui, me parece que às vezes ele vem aqui procurando algo prescritivo. E não é o que a metodologia propõe.”*

*“Acho que dá autonomia. Autonomia acho que é importante. Acho que desenvolve algumas capacidades que são importantes pra ele enquanto profissional, mas também como cidadão porque vai desenvolver uma consciência crítica em relação ao conteúdo.”*

Maio (2014) fez uma pesquisa objetivando a reflexão sobre metodologias de ensino no curso de graduação em Administração em uma Universidade Particular do Rio de Janeiro. A necessidade de inovação no âmbito da Educação Superior, com a busca de estratégias de ensino-aprendizagem que permitam aos estudantes mais autonomia e aos professores o papel de facilitadores, é o elemento central que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem no método ativo, que tem como premissa a abordagem dos autores estudados.

DocVerde:

*“Teria que ter mais parametrização e pesquisa em cima, é importante pesquisar para saber o efeito e resultado esperado, de mais proatividade, de saber lidar melhor com a resolução de problemas reais mesmo, de senso de curiosidade também, de buscar ações que realmente são mais importantes, de responsabilidade, porque autonomia exige isso, se dá liberdade se exige responsabilidade, se ele não resolve isso banaliza. Trabalho em equipe também.”*

*“Primeiro porque eu acho que é uma possibilidade de formar de fato um profissional mais reflexivo, ou seja, com consciência crítica, tu auxilia o aluno a pensar, elaborar, a construir e não só a receber pronto. Eles estão acostumados a receber pronto e quando trabalha metodologia eles se vem nisso uma possibilidade que nem eles sabiam que eram capazes.”*

Santos (2013) desenvolveu o estudo com o objetivo de investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo. Conclui que ensino com pesquisa exige situações de aprendizagem que conduzam os alunos ao questionamento sistemático, metódico, argumentado, onde a pesquisa tenha uma direção mais ampla, que não se esgote em exigências metodológicas, embora estas sejam necessárias. Para além do método, deve haver um questionamento teórico conceitual, que, argumentado, é também uma forma de pesquisa. Sendo assim, o modo de pesquisar influencia o modo de ensinar, os princípios educativos da pesquisa contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da formação do aluno (futuro professor) e do professor-pesquisador que atua no contexto da universidade.

*“E como tem o trabalho de grupo, que eles têm que trabalhar colaborativamente, eu acho que muda também a relação interpessoal, eles colaboram com os outros, eles se ajudam, eles se auxiliam, isso também é bastante forte essa formação humana, eu acho que auxilia bastante também.”* DocAmarelo

Randi (2011) realizou uma pesquisa com objetivo de desenvolver, aplicar e avaliar uma nova ferramenta didática em disciplinas de Biologia Celular, baseada em aulas com RPG (*Role Playing Game*). Aplicado à educação, acreditamos que funciona como um facilitador da aprendizagem ativa, sendo o aluno o construtor de seu conhecimento enquanto participa da aula, orientado pelo professor. Concluiu

que a aula com RPG é uma metodologia didática que pode trazer benefícios em termos de construção de conteúdos em Biologia Celular e é um potencial promotor da aprendizagem ativa e do desenvolvimento de habilidades como cooperação e criatividade.

Winters (2012) evidenciou que as acadêmicas de Enfermagem perceberam que seu processo de formação envolvia a construção de atitude crítica, que seu processo ensino-aprendizagem era baseado em metodologias problematizadoras e que sua formação era voltada para o Sistema Único de Saúde, ou seja, relacionado ao contexto da realidade profissional. Apontou que o bom professor, o bom relacionamento com os estudantes e a utilização da pesquisa são importantes para a formação crítica, criativa e autônoma do enfermeiro.

Quanto à formação profissional:

*“Outras coisas que a gente valoriza muito, o conhecimento do aluno, e eles sentem, isso auxilia a melhorar a relação, eles sentem que o conhecimento deles não é descartável. Ahh, outra questão que eu vejo, que é forte também é a relação teoria prática. Isso se torna mais concreta quando você trabalha com metodologia interativa, ativa ou interativa como eu chamo.”* (DocAmarelo)

Andrade (2014) analisou, em sua pesquisa, o impacto do PIBID na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores da área. Os resultados ainda apontaram que o PIBID tem fomentado transformações impactantes na prática pedagógica dos professores-supervisores, visto que a inserção no PIBID permitiu aos docentes um novo olhar para a sua práxis docente, em que aprimoraram os conhecimentos da sua área de atuação, experimentaram propostas metodológicas inovadoras e, conseqüentemente, obtiveram um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o PIBID ancorou, na ponte entre universidade e escolas públicas do Piauí, a construção de estratégias significativas de aprendizagens para os envolvidos (futuros professores das escolas públicas), levando esses sujeitos a se movimentarem na tessitura de novos conhecimentos e de novas ações.

DocVermelho:

*“É claro, vai ajudar enxergar a relação que esse conteúdo faz com outras disciplinas, a interdisciplinaridade, também como uma forma de contribuição.”*

Chesani (2014) investigou os limites e as possibilidades do PBL<sup>59</sup> na formação do fisioterapeuta. Especificamente, propôs vivenciar um modelo curricular que adota o PBL de forma integral, conhecer e refletir sobre a percepção dos discentes e docentes neste modelo integral e colaborar acerca das possíveis contribuições no Ensino Superior em Fisioterapia. Indicou como limites do PBL na formação do fisioterapeuta a percepção do processo saúde-doença, a falta de bases teóricas, falta de participação dos alunos, diferença de personalidades e estudo individualizado.

E, como potencialidades: boa comunicação, trabalho em conjunto promovendo habilidades profissionais, interajuda e a discussão de assuntos, como a integração dos conteúdos, o estudo independente. Apontou indícios de que nas formações investigadas, o PBL possui mais limites que possibilidades no que se refere à formação de um profissional mais crítico, reflexivo e humanista. Ainda reconhece a possibilidade do PBL enquanto prática pedagógica em prol de uma formação mais humana e crítica, desde que seja vivenciado enquanto método ativo de ensino nos moldes apontados na literatura.

Para os estudantes, a maior contribuição das MAs está na formação profissional, conforme indica a ilustração a seguir.

Figura 42 – Contribuição da MA na percepção do estudante



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

<sup>59</sup> Aprendizado Baseado em Problemas (*Problem-Based Learning* – PBL).



As falas, quanto à formação profissional dos estudantes, foram as seguintes:

Para GFVermelho:

*“Facilitar o aprendizado. Troca de informações entre os acadêmicos e a comunidade, que é interessante, começar ajudar as empresas, depois podemos trabalhar lá. Estimular os estudantes a buscar informações verídicas. Começa estimular daqui, tem gente que não tem hábito de ler, buscar informações verdadeiras. Leva para vida também. Relacionar a prática e a teoria, ocorre muito bem. Essa metodologia força o aluno a buscar, tentar ter uma bagagem suficiente.*

*Pretendo abrir algo lá, então vou pra rua tentar buscar informações. Quando você pergunta para alguém da área, já sabe mais ou menos a resposta, pergunta sabendo, é bem legal. A gente vai fazendo passo a passo, bem legal. Na empresa trabalho na área e não na área. Ajudo. Semana passada colega pediu senha do Siscomex, faz uma DDP pra mim, aí eu auxílio teu colega no mercado. Se eu tivesse somente a matéria seria difícil, mas depois do projeto comecei auxiliar ela”.*

Os estudantes falaram de três exemplos de aulas que marcaram seu aprendizado:

*“Com professor XXX da aula de projetos, consultoria de como abrir empresas, aprendi, fiquei tendenciosa a abrir negócio de exportação, esse leque de possibilidades, que te insere no mercado de trabalho, que consegue ver aqui, consegue fazer no teu serviço.*

*A professora XXY, do grupo de melhoria, encontrei ela num seminário de outra empresa que ela fazia assessoria de GMP, aí colocamos projetos em práticas, aprendi fazer esse projeto de melhoria e lá na empresa eu consegui fazer o projeto e implantar o projeto, eu acho legal quando tu consegue trazer daqui de dentro para tua área profissional, o que acaba te ressaltando no mercado de trabalho. Prepara para o mercado de trabalho.”*

*“Ocorre a relação direta da aprendizagem com a metodologia utilizada pelos professores. Por exemplo, desenvolver um produto. Desenvolvemos a inovação, um produto para exportar, o SIA, um seminário interdisciplinar, na terceira fase. Criar ou modificar um produto. Foi bem legal. O SIA é uma MA.”*

Conejere (2015) objetivou em sua pesquisa examinar de que forma as atividades da disciplina de Laboratório de Gestão na FEA/USP/SP, que integrou pesquisa ao jogo de empresas, têm propiciado aos estudantes uma aprendizagem

científica por meio da prática dos diferentes níveis de complexidade do pensamento científico.

Os resultados mostraram que este esforço de integração permitiu que os estudantes fossem protagonistas mais conscientes nas escolhas e descobertas que fizeram. A sociedade do conhecimento intensivo já pode engajar estudantes e professores nesta metodologia que explora a capacidade criativa, a atitude de descoberta, de problematização e de questionamento. E sinalizou: caberá aos dirigentes, coordenadores e professores das instituições de Ensino Superior atualizar os planos de ensino para propiciar experiências de aprendizagem científica.

Os estudantes do GFAzul disseram que a contribuição ocorre:

*“[...] por meio do desenvolvimento pessoal e profissional, e conhecimento. Coloquei experiência também. Desenvolvimento profissional: conhecimento sobre várias áreas de estudo, pode levar para tua área de campo, lá na frente tu vai precisar, comunicação, trabalho em equipe, ninguém vai trabalhar sozinho, Comunicação. Nossa profissão precisa muito, pois trabalhamos muito com outros engenheiros.”*

Soares (2014) apresenta os resultados da pesquisa que trata da autoria de produção de vídeos interativos por docentes do Ensino Superior para acionar as capacidades humanas, tomando como base um modelo conceitual ancorado na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000). As análises mostram que os conteúdos audiovisuais foram produzidos com vistas a acionar um conjunto de inteligências no aprendente. Os docentes, de acordo com as características apontadas por Gardner para cada inteligência em sua teoria, puderam lançar mão das formas inovadoras de autoria de conteúdos educativos.

Os estudantes do GFVerde disseram que a contribuição:

*“[...] é o conhecimento, experiência. Acredito que nos torne profissionais mais rápidos, dinâmicos, proativos para resolver problemas, no sentido de ser profissional mais dinâmico e ativo. A gente não vai esperar que se resolvam os problemas do nada. Por isso, a gente se torna mais dinâmico para resolver problema. Ganho de experiência. Aprendizado da prática profissional, a gente já sai daqui seguro. A questão da gente ter que procurar, buscar algo e conseguir trazer, antes para aula também contribui com o aprendizado.”*

Para Brod (2011), com a utilização de uma prática pedagógica baseada na construção de projetos apoiados nas tecnologias digitais, as aulas de Informática passaram a ter um significado diferenciado porque os conceitos trabalhados não ficaram descolados do contexto dos alunos. A aprendizagem baseada em projetos estimulou a pesquisa e incentivou o estudante a “aprender a aprender”, ampliando a capacidade de trabalhar em grupos e permitindo problematizar questões pertinentes à educação tecnológica de forma diversificada e contextualizada.

*“Alunos buscaram aprender diferente de forma e com visões diferentes.”*  
(GFAmarelo)

A ilustração, em forma de nuvem a seguir, apresenta as palavras mais recorrentes na fala de docentes e estudantes quanto à contribuição da MA na formação.

Figura 43 – Contribuição do MA na formação/docentes e estudantes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais citadas foram: Trabalho 13, Metodologia, Profissional, Relação 7; Mercado 6, Desenvolvimento, Legal, Responsabilidade 5.

A palavra trabalho refere-se a dois aspectos: a “trabalho em grupo ou equipe” e a “mercado de trabalho, relação de trabalho como profissional”, ou seja, a atividades desenvolvidas na formação e na atuação profissional, com as quais têm relação direta.

Braga e Fagundes (2015) apresentam como resultado da pesquisa que as relações escola/universidade-sociedade, ensino-pesquisa-aprendizagem,

conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, conteúdo-forma ganham vida nos dois níveis de ensino, de modo que os estudantes assumem a condição de sujeitos sociais, construindo e reconstruindo as bases que podem sustentar uma didática humanizadora, lastreando a assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com a capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando uma práxis transformadora.

No sentido de evidenciar a proporção em que a formação humana está prevista no PPI, documento institucional orientador para elaboração do Projetos Pedagógicos e no PPC dos quatro cursos estudados, busquei os objetivos do curso descrito, bem como o perfil do egresso.

Justifico que não busquei identificar a formação profissional nos documentos institucionais por ser objetivo primordial da Educação Superior, formar profissionais habilitados para exercer a profissão.

Os objetivos e perfil do egresso são as duas pontas importantes do PPC, direcionadoras e decisórias na formação, pois evidenciam onde o egresso tem que chegar na formação, por meio do objetivo e como deve chegar, com que caracterização, cabendo a nós, enquanto docentes, buscarmos o alcance dos dois aspectos, profissionais e humanos, em cada aula das disciplinas curriculares.

Quanto ao perfil do egresso previsto no PPI (p. 17-18), ele é apresentado em dois blocos: perfil humano do acadêmico e perfil do profissional egresso, descritos no quadro a seguir.

Quadro 21 – Perfil do egresso descrito no PPI

PERFIL	PPI DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA
PERFIL HUMANO DO ACADÊMICO	<p><b>O que se deseja como perfil para o Estudante XXXXX é que ele tenha:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura ética para que possa preservar os Princípios e Valores, Objetivos e Missão da Instituição;</li> <li>• Comprometimento com o processo de aprendizagem, sendo consciente de que a aquisição do conhecimento é de seu interesse e responsabilidade.</li> <li>• Respeito com colegas, professores, gestores e funcionários, legislação e infraestrutura, contribuindo para o êxito dos objetivos da Instituição.</li> <li>• Autonomia – capacidade de ampliar seus conhecimentos de forma a auxiliar o seu desenvolvimento intelectual;</li> <li>• Espírito empreendedor e participação ativa nos processos que relacionem teoria à prática;</li> <li>• Senso crítico e analítico;</li> <li>• Determinação para aprender conceitos e novas tecnologias;</li> <li>• Capacidade de trabalhar em grupo.</li> </ul>
PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO	<p><b>Almeja-se que o egresso da XXXXX:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenha sólida formação técnica, científica, instrumental e profissional geral, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, em atendimento às demandas sociais;</li> <li>• Exprese-se de forma eficiente, oralmente e na representação textual e gráfica;</li> <li>• Atue em equipes multidisciplinares para a resolução de problemas, englobando aspectos técnicos, econômicos, políticos, sociais, éticos e ambientais;</li> <li>• Compreenda e desenvolva novas tecnologias, de forma crítica e criativa na identificação, resolução de problemas e tomada de decisões;</li> <li>• Projete e conduza experimentos, componentes, sistemas ou processos que satisfaçam a um conjunto de especificações;</li> <li>• Possua visão sistêmica, multidisciplinar, empreendedora, ética e humanística;</li> <li>• Tenha autonomia para aprender ao longo de sua carreira profissional e estar em permanente formação.</li> </ul>

Fonte: Da Autora (2017)., baseado no PPI

Interessante citar que o Projeto Institucional, a partir da missão institucional, *“Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”*, definiu o perfil humano e profissional da formação.

Está explícito como os egressos dessa Instituição precisam chegar ao final do curso mas, possivelmente, muitos professores desconhecem, o que talvez não se concretize efetivamente na formação.

Os objetivos previstos no PPC dos cursos estudados sinalizam de forma subliminar a formação humana, sendo que o Curso Verde apresenta um objetivo mais explícito a esse respeito.

Os quatro cursos não apresentaram o formato do PPI, de separar o perfil referente à formação humana e formação profissional.

O quadro a seguir apresenta uma síntese quanto à formação humana prevista nos objetivos dos cursos e no perfil do egresso, descritos no PPC.

Quadro 22 – Formação humana, objetivos do curso e perfil do egresso

Objetivos do Curso e Perfil egresso/ Cursos	Objetivos do Curso	Perfil do egresso	Observações
<b>Curso Verde</b>	Seis objetivos específicos: <b>um deles:</b> Promover a habilidade de percepção da complexidade do ser humano e necessidade de integralidade da atenção em saúde;	10 itens: primeiro: “Ser um profissional humanista, generalista, competente, apto a realizar as atividades pertinentes a sua profissão, sendo crítico e reflexivo em relação a sua própria atuação.”	Outros dois itens do perfil também contemplam a formação humana e os demais a formação técnica/profissional.
<b>Curso Vermelho</b>	Seis objetivos específicos. <b>Não aparecem</b> elementos referentes à formação humana.	Formato diferente, quadro com três colunas contendo: seis objetivos específicos, na outra as competências e habilidades correspondentes ao egresso e na última coluna estão as competências e habilidades previstas nas DCNs. Quanto à formação humana está previsto: “Ter formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio socioambiental político, econômico e cultural.”	Formato diferente de apresentação do perfil: Objetivos/habilidades e competências/habilidades, de acordo com as DCNs
<b>Curso Azul</b>	Sete objetivos específicos; <b>Não apontam</b> claramente para a direção da formação humana	Sete itens: último expressa a formação humana: “Formação humanística sensível e aberta à compreensão acerca das diferenças culturais, de gênero, credo, raça ou cor e profundamente engajado na superação dos problemas sociais, econômicos e ambientais.”	
<b>Curso Amarelo</b>	Três objetivos específicos e <b>um deles:</b> Proporcionar ao futuro professor conhecimentos, habilidades, atividades, posturas próprios do educador XXXXXX no respeito ao meio ambiente, a diversidade cultural, de crenças e religiões e diferentes povos.	16 itens referentes às habilidades ou competências a serem desenvolvidas e sete itens para formar o profissional educador, sendo o primeiro: “Homem harmoniosamente desenvolvido, de uma personalidade capaz de perceber e executar as complexas tarefas com que se depara em sala de aula e na sociedade.”	

Fonte: Da Autora (2017).

O quadro com todos os objetivos dos cursos está em anexo (ANEXO J), bem como o quadro com o perfil do egresso (ANEXO K).

O **Curso Verde** apresenta 10 itens no perfil do egresso, sendo o primeiro: “Ser um profissional humanista, generalista, competente, apto a realizar as atividades pertinentes a sua profissão, sendo crítico e reflexivo em relação a sua

própria atuação.” Outros dois itens também contemplam a formação humana; os demais, a formação técnica/profissional.

Esse curso também apresenta um objetivo explícito a respeito da formação humana, o que talvez contribua para a percepção e atuação dos docentes nesse sentido.

No **Curso Azul**, dentre os sete itens que constam no perfil do egresso, o último expressa claramente a formação humana: “Formação humanística sensível e aberta à compreensão acerca das diferenças culturais, de gênero, credo, raça ou cor e profundamente engajado na superação dos problemas sociais, econômicos e ambientais.”

Os objetivos do curso não apontam claramente para a direção da formação humana.

**Curso Amarelo:** Esse curso apresenta 16 itens referentes às habilidades ou competências a serem desenvolvidas e sete itens no perfil para formar o profissional educador, sendo o primeiro: “Homem harmoniosamente desenvolvido, de uma personalidade capaz de perceber e executar as complexas tarefas com que se depara em sala de aula e na sociedade.”

Um objetivo do curso sinaliza para esta direção.

O **Curso Vermelho** apresenta o perfil do egresso em um formato diferente, por meio de um quadro com três colunas contendo: seis objetivos específicos; na outra, as competências e habilidades correspondentes ao egresso e, na última coluna, estão as competências e habilidades previstas nas DCNs.

Quanto à formação humana, está previsto: “Ter formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio socioambiental político, econômico e cultural.”

Nos objetivos do curso, não aparecem elementos referentes à formação humana.

Portanto, os quatro cursos apresentam algum item que contempla a formação humana, mas dois deles, Azul e Vermelho, não apresentam objetivos que orientem nessa direção, o que, de certa forma, representa um desalinhamento com o PPI, com o desejado e com o resultado da formação.

Cabe destacar um elemento da organização dos PPCs, de que em três deles, os objetivos fazem parte do item 6 e o perfil do egresso do item 7, exceto do Curso

Vermelho, o qual apresenta os objetivos e o perfil como subdivisão do item 4. Isso, de certa forma, reflete a organicidade institucional que apresenta a roteirização para elaboração de documentos institucionais.

Os resultados referentes à contribuição da MA na formação do estudante, na percepção de docentes, estudantes e nos documentos institucionais, indicam evidências de que a formação profissional está tentando articular a competência técnica e a social, pois aparecem elementos referentes às três competências, de acordo com Del Prette e Del Prette (2004, p. 110): 1) **Capacidade analítica:** compreendida como um conjunto de habilidades cognitivas que implica o raciocínio, o pensamento crítico, o domínio de conhecimentos teóricos específicos a um determinado campo do saber e áreas afins. 2) **Capacidade instrumental:** compreendida como o domínio das técnicas específicas que caracterizam o exercício da atividade profissional. 3) **Competência social:** compreendida como o conjunto de desempenhos sociais que atende às diferentes demandas próprias dos vários contextos de trabalho e os valores éticos.

**Avanços:** presença da formação humana no perfil do egresso institucional-PPI; presença da formação humana na percepção de docentes, estudantes e alguns PPCs.

**Desafio:** Pouca evidência da formação humana nos objetivos e no perfil do egresso dos PPCs.

#### 5.1.4.7 Minitrança VII Coreografia Interna: Sistema de avaliação na MA

Apresento, aqui, duas pontas da trança: considerações acerca da avaliação realizada pelos professores na disciplina e a avaliação do processo docente sinalizado pelos avanços e desafios da utilização da MA.

A avaliação é um dos elementos de extrema importância no processo ensino/aprendizagem, tendo em vista que seu objetivo é de acompanhamento, de *feedback*, de reflexão, de identificação dos avanços e desafios no sentido de possibilitar o replanejamento e a mudança.

Tanto os planos de ensino/aprendizagem como a percepção dos docentes, frente ao sistema de avaliação utilizado nas disciplinas, apontam que ainda não foi possível realizar a avaliação em sintonia com a MA utilizada, tendo em vista que



muitas vezes a forma de ensinar pode ser a forma de avaliar, talvez por dois motivos: primeiro, regimental/institucional, que prevê 3 avaliações no mínimo por disciplina por semestre, sendo duas delas individuais, as quais o professor, na maioria das vezes, faz prova; o outro motivo é a falta de compreensão ou planejamento no sentido de realizar uma síntese do processo de aprendizagem condizente com a metodologia utilizada, não necessariamente a prova.

Retomo o sistema de avaliação citado anteriormente, quando analisado o plano de ensino/aprendizagem:

**Quanto à avaliação:** no plano de ensino/aprendizagem Azul, constam: 3 avaliações individuais escritas = 10,0 e outra avaliação com o somatório de atividades práticas = 10,0 (presença, participação, postagens, atividades em classe e extraclasse). Também estão especificadas formas de elaborar, receber e corrigir trabalhos, bem como sobre a realização de prova em época especial<sup>60</sup> e recuperação<sup>61</sup>. No plano de ensino/aprendizagem Amarelo, constam: a avaliação do procedimento ensino e aprendizagem será processual, de acordo com a Resolução: 1 prova individual (unidade 1); plano de aula individual (unidades 2 e 3) e um trabalho – exercício da docência em grupo (unidade 4). As atividades avaliativas estão detalhadas, bem como a recuperação.

O DocVerde disse o seguinte:

*“A MA também permite diagnosticar fragilidades individuais, de repente vem à tona, coisas que, não que no expositivo não dê, às vezes você aplica uma prova tu vê que tem alguém ali, mata a pau na prova. Mas, através da interação, você consegue compreender melhor as pessoas, se a pessoa tá apropriada, tá envolvida.”*

Talvez o docente esteja se referindo ao aspecto qualitativo da avaliação em que se percebe a aprendizagem por meio de várias expressões dos estudantes, além da escrita. Cabe destacar que os aspectos quantitativos e qualitativos caminham juntos no sentido de apresentar um resultado da aprendizagem individualizada.

---

<sup>60</sup> É realizada para graduandos que perderam a prova por algum motivo, desde que deferida pela coordenação do curso, baseada em resolução específica.

<sup>61</sup> É realizada para graduandos que não obtiveram nota 6, mínima para a aprovação, e segue regulamentação institucional. A partir de 20107/2, não há mais prova final, os graduandos que obtiverem média 6 são aprovados e terão direito à recuperação ao longo do semestre letivo.

Moletta (2005) realizou um estudo, fruto de uma investigação teórica e uma pesquisa empírica sobre a prática pedagógica dos Cursos Superiores de Tecnologia. Os resultados mostraram que, a partir das mudanças da implantação nos currículos dos cursos, sendo estes modulares e por competência, ficou evidente que não era mais possível continuar com a prática pedagógica conteudista e fragmentada, onde o papel do professor se resumia a um mero repassador de informações e as disciplinas não se relacionavam.

Metodologias diferenciadas e práticas pedagógicas inovadoras fizeram-se necessárias. A avaliação por competências não visa mais quantificar quanto o aluno tirou, a questão é muito mais subjetiva e de aproveitamento no sentido qualitativo do aprendizado. O aluno passa a ser avaliado não apenas por seus conhecimentos, mas por suas habilidades e atitudes. Com isso, as provas deixam de ser o único mecanismo para avaliar um aprendizado. Entre as metodologias mais utilizadas pelos professores de educação tecnológica estão o estudo de caso, trabalhos e projetos disciplinares e interdisciplinares.

Os estudantes do GFAzul citaram vários tipos de avaliação, estando em sintonia com a fala da professora, a qual citou que faz uma avaliação somatória das várias atividades. Os projetos maiores, interdisciplinares: da *Ecobike*, da maquete do aterro sanitário e da maquete da mineração, serviram de avaliação para todas as disciplinas envolvidas.

*“Também tinha uma coisa que ela fazia, que era tipo um caso, um casinho: que avaliava como a gente iria proceder se ocorresse algo no nosso grupo [...] depois a gente fez e assinou um contrato com acordos e metas do grupo, foi avisado a gente tinha que fazer, se alguém ficasse fora, do que estava escrito ali, medidas eram tomadas. Ninguém foi penalizado em nossa turma.”*

Possivelmente, a professora utiliza os pressupostos do contrato didático, o qual:

Tem existência no contexto de uma relação didática constituída pela interação entre alunos, o saber e o professor. Consiste numa negociação reguladora de trocas entre variáveis ligadas ao ensino, ao saber e aos alunos, incluindo regras e compromissos recíprocos assumidos deliberadamente. (JONNAERT e BORGHT, 2003; GRILLO, M. *in* MOROSINI, 2006, p.449).

Posso contribuir com meu testemunho, pois também utilizo o contrato pedagógico com minhas turmas da graduação, no sentido de construir junto aos estudantes as regras para o bom andamento das aulas e melhor aprendizagem. O contrato é assinado por mim e pelo líder da turma, um ato simbólico, mas representativo. Durante o semestre, retomamos para verificar se estamos cumprindo o combinado e, no final do semestre, da mesma forma, verificamos se as metas foram atingidas, como a média da turma 8,0, por exemplo. Essa é uma possibilidade interessante, ainda mais na formação de professores, na qual discutimos os saberes docentes o tempo todo.

Dois estudantes do GFAmarelo lembraram que eu apresentei um trabalho em um Seminário de Ciências e Tecnologias na Universidade, sobre avaliação na graduação. Falei que não marcava data para prova com os estudantes, devido a minha concepção de avaliação como acompanhamento do processo de aprendizagem.

*“Isso aí marcou nós e não esquecemos mais. Nós, professores de XXXX, se fizermos isso, seremos linchados, é muito difícil.”*

*“[...] Acho que é uma avaliação mais honesta, se você tem a prova vai estudar, fazer exercício, tenciona o aluno, dá o branco [...].*

*Importante que eu estava no estágio e fiz isso, fiquei interessado naquilo ali. Os alunos fizeram o exercício e depois num outro dia marquei e fiz a prova.*

*Os alunos fizeram numa boa e corriji e ensinei novamente os exercícios que não acertaram.”*

Duas importantes observações dos estudantes Amarelos:

*“Pra fazer essa avaliação tem que mudar a aula. O jeito de dar aula, assim não dá.”*

*“Eu acho que o local para experimentar é aqui na universidade.”*

Os estudantes fizeram muitos comentários, foi gratificante, estavam interessados em discutir e aprender. A conversa foi longa e muito válida, pois a pesquisa possibilita reflexões a todo tempo, tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado.

Os estudantes do GFAzul também disseram que alguns professores possibilitam opinar sobre as formas de avaliação.

Por fim, o DocVermelho apresenta como uma dificuldade:

“[...] que também é importante, que é avaliar. Você tá propondo metodologias que mudam seu cotidiano de aula, mudam o perfil da disciplina, trazem uma abordagem interdisciplinar e muitas vezes você está indo para uma abordagem conteudista na avaliação.”

Masetto (2010) sugere que a avaliação seja feita de acordo com o objetivo e estratégia utilizadas, tendo em vista que é um processo contínuo e integrado ao processo de aprendizagem, podendo ser: prova discursiva ou dissertação, prova oral, prova com consulta, prova com múltipla escolha ou questões de lacunas, estudo de caso, trabalhos ou monografias, prova prática, observação, lista de verificação (ou *checklist*), diário de curso (ou Portfólio), entre outros.

No sentido de complementar a análise sobre a melhora das notas dos estudantes evidenciada pelos docentes, analisei os relatórios com as médias do desempenho dos acadêmicos participantes dos Grupos Focais e das disciplinas em que os professores utilizaram MAs.

Solicitei os dados à Secretaria Geral Acadêmica, referente às médias das disciplinas em que os docentes utilizaram MA desde 2014/1 até 2017/1, e as médias gerais da turma que participou do Grupo Focal, também nesse período. Em 2014/1, os professores ainda não utilizavam MA de acordo com a formação continuada em que participaram, somente a partir de 2014/2.

Os dados foram gerados pelo Departamento de Tecnologia da Informação da Instituição – DTI –, em planilhas no Excel, com as informações: ano, semestre, curso, disciplina, turma e média (com duas casas após a vírgula, pois é dessa forma que preconiza o regimento da Instituição). A partir desses dados, elaborei os quadros a seguir:

Quadro 23 – Disciplinas que o Docente Vermelho utilizou MA e as médias

DOC VERMELHO	Disciplina Teoria Geral da XXXX	Disciplina Gestão do Conhecimento	Disciplina Gestão Estratégica
Média 2014/1	7,12	8,49	---
Média 2014/2	7,42	---	---
Média 2015/1	7,82	---	8,50
Média 2015/2	7,49	7,45	7,26
Média 2016/1	7,16	---	---
Média 2016/2	7,52	7,46	---
Média 2017/1	---	---	---

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Departamento de Tecnologia da Informação da Universidade pesquisada.

Quadro 24 – Médias gerais da turma do Grupo Focal

SEMESTRE	FASE CURSO VERMELHO	MÉDIA GERAL
2014/1	---	----
2014/2	1 <sup>a</sup>	7.64
2015/1	2 <sup>a</sup>	7.61
2015/2	3 <sup>a</sup>	7,33
2016/1	4 <sup>a</sup>	7.57
2016/2	5 <sup>a</sup>	8,06
2017/1	6 <sup>a</sup>	7.62

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.

As médias das disciplinas em que o DocVermelho utiliza MA não tiveram alteração significativa, da mesma forma que as médias da turma a qual os estudantes participaram do Grupo Focal.

De acordo com a percepção dos estudantes, alguns professores utilizam MA, mas sentem que falta uma formação específica para a melhor condução da aula.

São muitas as variáveis coreográficas que interferem no aprendizado e no resultado expresso pela nota, como a quantidade de professores em cada fase, metodologias utilizadas, espaço das aulas, tipos de avaliação, características dos estudantes, por isso, talvez as médias da turma não apresentaram alteração significativa.

Quadro 25 – Disciplinas que o Docente Azul utilizou MA e as médias

DOC AZUL	Ecologia I	Ecologia II	Energia e meio ambiente	Processos educativos na engenharia
Média 2014/1	6,38	7,22	7,44	8,46
Média 2014/2	6,17	7,37	7,84	8,61
Média 2015/1	6.76	5.90	6,67	8,46
Média 2015/2	7,27	7,24	7,23	7,74
Média 2016/1	6,44	7,61	8,05	9,79
Média 2016/2	7,70	6,71	8,14	8,95
Média 2017/1	7,36	---	8,12	---

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.

Quadro 26 – Médias gerais da turma do Grupo Focal

SEMESTRE	FASE CURSO AZUL	MÉDIA GERAL
2014/1	2 <sup>a</sup>	6,27
2014/2	3 <sup>a</sup>	6,80
2015/1	4 <sup>a</sup>	6,89
2015/2	5 <sup>a</sup>	6,85
2016/1	6 <sup>a</sup>	6,76
2016/2	7 <sup>a</sup>	7,27
2017/1	8 <sup>a</sup>	7,13

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.

As médias das disciplinas ministradas pela DocAzul e da turma do Grupo Focal apresentaram um pequeno aumento, exceto de uma disciplina que a média baixou um pouco.

Talvez um indicativo dessa melhora nas médias seja que aproximadamente sete professores no curso estão buscando trabalhar com MA, de acordo com a fala da docente entrevistada.

Outro indicativo é a formação dos docentes acerca das Metodologias Ativas, pois a DocAzul compartilhou seus conhecimentos nas atividades do Programa de Formação Continuada várias vezes com os docentes de sua Unidade Acadêmica e os professores do curso possivelmente participaram da capacitação. Talvez, essa formação também tenha influenciado na prática pedagógica dos docentes, na melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, nas médias, que expressam o resultado da aprendizagem.

Quadro 27 – Disciplinas que o Docente Verde utilizou MA e as médias

<b>DOC VERDE</b>	<b>Ergonomia XXXX do Trabalho</b>	<b>Ergonomia e XXXX do Trabalho II</b>
<b>Média 2014/1</b>	7,35	---
<b>Média 2014/2</b>	---	8,01
<b>Média 2015/1</b>	6,73	---
<b>Média 2015/2</b>	---	8,27
<b>Média 2016/1</b>	7,59	---
<b>Média 2016/2</b>	---	7,31
<b>Média 2017/1</b>	8,31	

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.

Quadro 28 – Médias gerais da turma do Grupo Focal

<b>SEMESTRE</b>	<b>FASE CURSO VERDE</b>	<b>MÉDIA GERAL</b>
<b>2014/1</b>	2 <sup>a</sup>	7,25
<b>2014/2</b>	3 <sup>a</sup>	7,26
<b>2015/1</b>	4 <sup>a</sup>	7,56
<b>2015/2</b>	5 <sup>a</sup>	7,61
<b>2016/1</b>	6 <sup>a</sup>	7,62
<b>2016/2</b>	7 <sup>a</sup>	7,45
<b>2017/1</b>	8 <sup>a</sup>	7,78

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.

Quanto à média das disciplinas ministradas pelo DocVerde, uma teve aumento de um ponto e a outra baixou meio ponto. As médias da turma do Grupo Focal tiveram um pequeno aumento. Uma das possibilidades desse aumento talvez

seja porque, segundo os estudantes, a maioria dos docentes utiliza MA, pois faz parte da cultura do curso, é inerente à formação na área da saúde.

Outra possibilidade, também, é a formação dos docentes, pois o DocVerde socializou seus conhecimentos sobre MA várias vezes, nas atividades do Programa de Formação Continuada e, possivelmente, os professores participaram.

Quadro 29 – Disciplinas que o Docente Amarelo utilizou MA e as médias

<b>DOC AMARELO</b>	<b>XXXX da Aprendizagem</b>	<b>XXXX da Educação</b>	<b>Aprendizagem, Avaliação e Diagnóstico</b>
Média 2014/1	---	---	7,27
Média 2014/2	7,12	8,15	---
Média 2015/1	---	---	7,69
Média 2015/2	9,09	6,79	---
Média 2016/1	---	---	7,47
Média 2016/2	9,12	7,87	---
Média 2017/1	---	---	7,03

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.

Quadro 30 – Médias gerais da turma do Grupo Focal

<b>SEMESTRE</b>	<b>FASE CURSO AMARELO</b>	<b>MÉDIA GERAL</b>
2014/1	1 <sup>a</sup>	7,53
2014/2	2 <sup>a</sup>	7,50
2015/1	3 <sup>a</sup>	7,12
2015/2	4 <sup>a</sup>	7,37
2016/1	5 <sup>a</sup>	7,75
2016/2	6 <sup>a</sup>	7,91
2017/1	7 <sup>a</sup>	7,46

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do DTI.

Busquei junto ao SEAI<sup>63</sup>, as médias das turmas, de acordo com a avaliação institucional, realizada semestralmente, na qual os docentes respondem a três perguntas sobre a turma: 1) realização das atividades propostas pelo professor; 2) comprometimento para aprender os conteúdos da disciplina; 3) contribuição para um ambiente favorável à aprendizagem (respeito, cooperação, assiduidade, pontualidade, etc.).

O quadro a seguir apresenta as médias semestrais e geral das turmas dos cursos de graduação de toda a Instituição.

<sup>63</sup> Setor de Avaliação Institucional

Quadro 31 – Médias das turmas da graduação: avaliação institucional

SEMESTRE	MÉDIA
2014/1	8,04
2014/2	8,12
2015/1	8,28
2015/2	8,29
2016/1	8,35
2016/2	8,27
2017/1	8,19
<b>MÉDIA GERAL</b>	<b>8,22</b>

Fonte: Da Autora (2017), baseado nos dados do SEAI.

Quanto às médias das disciplinas ministradas pela DocAmarelo, a disciplina Psicologia da Aprendizagem é a que os estudantes que participaram do Grupo Focal cursaram e integra o currículo de um curso de Licenciatura. Nesta, houve um aumento significativo de dois pontos e a as outras disciplinas ministradas por ela, que integram o currículo de um curso da área da saúde, tiveram uma pequena baixa nas médias.

Quanto à média da turma Amarelo que participou do Grupo Focal, praticamente permaneceu a mesma, talvez porque, segundo os estudantes, somente a DocAmarelo trabalhava com MA e utilizava o LMI.

Esses estudantes falaram que alguns professores utilizam laboratório de informática, *softwares* e lembraram de um docente que fez uma aula na rua “para aprender as coisas”, fora da sala de aula.

Talvez essas variáveis coreográficas referentes à utilização de materiais, equipamentos e espaços diferenciados de aprendizagem tenham contribuído para não aumentar significativamente as médias da turma, além da coreografia interna: metodologia utilizada que, segundo eles, a maioria é aula expositiva dialogada.

Outra variável coreográfica é a relação teoria/prática, que pode ter interferido na manutenção da média.

Segundo os estudantes:

*“[...] a matriz curricular vai mudar, devido a nossas solicitações, a gente chegou num consenso que tem muita teoria e poucas práticas. Vamos ser professor. O curso tem mais característica de bacharelado do que licenciatura. A avaliação do MEC também apontou isso.”* (GFAmarelo)

Foi possível evidenciar que dentre 12 disciplinas com as quais os docentes interlocutores trabalham, seis aumentaram e seis diminuíram a média. Das quatro



turmas que participaram do Grupo Focal, duas baixaram a média e duas aumentaram; nos quatro casos, menos de um ponto.

Penso em duas vertentes para compreender as pequenas alterações na média das turmas: de que os estudantes vão acumulando o conhecimento construído ao longo do curso, pois estão quase concluindo, o que poderia contribuir com o aumento da média e de que o currículo no final do curso tem disciplinas complexas como estágio, projeto e trabalho de conclusão de curso, o que talvez possa interferir para diminuir a média.

Cabe destacar, ainda, que a média para aprovação, de acordo com o Regimento Geral da Instituição, é seis (6,00), e que a média das turmas, de acordo com a avaliação institucional, é 8,22. Portanto, no geral, as médias das disciplinas e das turmas estão acima da média mínima da Instituição, “seis” e abaixo, mas próximas da média geral dos estudantes da Instituição, 8,22.

Quanto à **avaliação do processo**, apresento os avanços e desafios na utilização de MA na percepção de docentes.

**Quanto aos avanços na utilização de MA**, estão detalhados no quadro a seguir, agrupados em seis coreografias e variáveis coreográficas: institucional, estudante, relação docente/estudante, avaliação institucional, avaliação e espaço físico.

Quadro 32 – Avanços na percepção dos docentes

DocVermelho	DocAzul	DocVerde	DocAmarelo	Coreografia
Aprendizado e desempenho do aluno	Alunos portando livros, lendo mais		Alunos se apropriaram melhor do conhecimento	<b>Coreografia Interna; estudante</b>
Posicionamento do estudante na própria Instituição	Desenvoltura dos alunos		Apropriação muito mais qualificada	
Aluno politizado: envolvido com a universidade	Mudança de cultura de algumas turmas		Desenvolvimento crítico e criativo dos alunos	
Movimento de mudança cultural			Estudantes com mais autonomia	
Sujeito protagonista da construção do seu conhecimento e intervenção social			Evolução grande até dos mais tímidos/calados	
Aprender de forma diferente			Alunos gostam muito mais das aulas	
			Alunos comentam a satisfação com professores que não utilizam MA	
	A Metodologia Ativa aproxima professor e os alunos			<b>Variável Coreográfica; Relação</b>

				<b>docente/ estudante</b>
Engajamento para a avaliação institucional	Melhora da nota do professor na avaliação institucional			<b>Variável Coreográfica; Avaliação institucional</b>
Avanços das notas da avaliação		Melhoria das notas dos alunos		<b>Variável Coreográfica; avaliação</b>
		Ambiente físico da aula: LMI		<b>Coreografia externa; espaço físico</b>
Diálogo com a pesquisa e com a extensão	Sete professores utilizando princípios da MA	Mudanças na forma de dar aula do professor		<b>Coreografia externa; Institucional</b>
	Participação de professores na formação continuada	Professores participando formação continuada		
	Capacitação para professores em Blumenau: trabalho coletivo e aprendizado	Desencadeou um processo: adesão a cada dia de professores		
		Professores influenciando colegas: efeito cascata Mudança de concepção do processo ensino/aprendizagem		

Fonte: Da Autora (2017).

Para dois docentes, DocVermelho e Amarelo, o avanço mais significativo com a utilização da MA foi referente à coreografia interna estudante: a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Para os DocAzul e Verde, os avanços mais citados foram os movimentos da coreografia externa institucional: de formação dos professores, mudança das aulas e adesão dos colegas para utilizar a MA.

Zabalza (2017) cita o estudo de Astin, Chickering, Ewell, Kuh y Pace, promotores, em 1999, do NSSE (*National Survey of Students Engagement*), utilizado em mais de 1.600 universidades do mundo, que parte da ideia de que as instituições são responsáveis pelo envolvimento dos estudantes em sua atividade acadêmica, ou seja, quanto maior a organização e práticas acadêmicas oferecidas maior o envolvimento dos estudantes. Justificam que o envolvimento acadêmico, atualmente, é um indicador de qualidade por esse motivo.

Talvez esse movimento institucional de formação docente e utilização de Metodologias Ativas, por um conjunto de docentes, seja um indicativo do início de

uma coreografia institucional de unidade, no sentido de melhorar a aprendizagem dos estudantes e contribuir ainda mais na formação qualificada.

A ilustração em formato de nuvem, a seguir, indica os avanços na percepção dos docentes.

Figura 44 – Avanços na percepção de docentes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras recorrentes foram: Aluno (incluído no plural) 17; Professor 8; Avanço, Protagonismo, Conhecimento, Cultura, Estudante, Forma, Processo, Relação, Movimento 4.

Apresento algumas falas selecionadas pelo NVivo, acerca do **Aluno**, palavra mais citada, quando perguntada sobre avanços.

Quanto à **mudança de cultura** do estudante:

*“Mas o principal avanço que eu percebo é no estabelecimento de um movimento de mudança cultural. Porque é muito, muito, legal você falar, o avanço vem do aprendizado do aluno, o avanço vem não sei do que, o avanço vem sei o que. Só que é aquela coisa, se você não tem a cultura, que assume isso, e que dá legitimidade no que você usa, daqui a pouco você vai ser um, sabe aquela coisa um sujeito, que tá fora do cenário, e aí geralmente essa cultura te deixa um pouco de lado.”* (DocVermelho)

Quanto à **melhora da nota do docente**, avaliação institucional: relação professor x aluno:

*“Então eu sempre ganhava uma avaliação boa, nota boa em tudo, mas quando chegava na relação professor-aluno baixava, mas eu mudei também, um pouco acho, são as duas coisas juntas, a metodologia aproxima dos alunos, tu interage mais com eles. Até na avaliação institucional melhorou a nota melhorou em função disso.*

*Destaque na relação professor-aluno, formação dos professores, desenvolvimento dos alunos, pois quanto mais professores trabalham no curso melhor. Algumas turmas mudaram a cultura. Só que é assim, provar que é isso não dá. Eu pensei a outra colega pensou, será, são indícios, mas provar que é isso, as metodologias não dá.”* (DocAzul)

Quanto ao **efeito cascata da utilização da MA**, na Unidade Acadêmica:

*“Para mim foi desencadeado um processo forte assim, até institucional, falando da nossa Unidade Acadêmica, raras pessoas olharam com olhar meio desconfiado, desqualificando a coisa, dizendo que aquilo já existe, forma diferente de ver, a grande maioria a aceitação foi grande, cada vez mais, pessoal interessado, tendência forte, sem volta não dá pra dizer, talvez tenha outras formas, mas é meio que uma onda na água, tá em forma de cascata influenciando todo mundo.*

*Então, o pessoal comenta porque só essa sala (LMI), no meu bloco não tem sala assim. Então, toda a parte do ambiente físico quanto a forma do professor. E teve uma professora que não conseguiu mais dar aula como ela dava, a disciplina dela era bem rigorosa, os alunos tiravam nota baixa mesmo, uma disciplina pesada. Ela mudou bastante a forma de dar aula de ver o processo ensino aprendizagem. E é isso, os professores estão há anos e com várias formações continuadas e não estavam conseguindo atingir os objetivos.”* (DocVerde)

*“Primeiro percebi que os alunos se apropriaram melhor do conhecimento, percebi um avanço muito significativo, na questão da evolução do conhecimento mesmo, da apropriação que foi muito mais qualificada. Um aumento assim no desenvolvimento crítico e criativo deles.*

*Eles também passaram a agir com mais autonomia, percebi uma evolução até dos alunos que são mais calados, mais tímidos, a gente percebe uma evolução grande.”*

Quanto à **satisfação dos estudantes** nas aulas de MA:

*“E outra coisa que é visível que os alunos gostam muito mais das aulas. Até os alunos sugeriram várias vezes que eu poderia trabalhar com outros professores para eles darem aulas mais dinâmicas.”* (DocAmarelo)

Portanto, os avanços mais evidentes estão relacionados à coreografia interna, ao estudante, o qual apresenta mais apropriação do conhecimento, mais aprendizagem, mais criticidade, reflexividade, criatividade, desenvoltura, mais interesse em estudar, ler, mais protagonista da aprendizagem e mudança de cultura do estudante.

Outros avanços citados estão relacionados às variáveis coreográficas: melhoria nas relações pessoais, melhoria das notas dos estudantes e do docente, e o espaço diferenciado para as aulas – LMI.

Os avanços na coreografia externa, institucional, referente à formação continuada de docentes, à mudança de concepção de ensinar e aprender e nas aulas, à utilização da MA por muitos docentes na Instituição e o diálogo com a pesquisa e a extensão.

Quanto aos **desafios** citados por docentes interlocutores, estão agrupados em duas coreografias: coreografia interna (estudante) e coreografia externa (institucional).

Quadro 33 – Desafios na percepção dos docentes

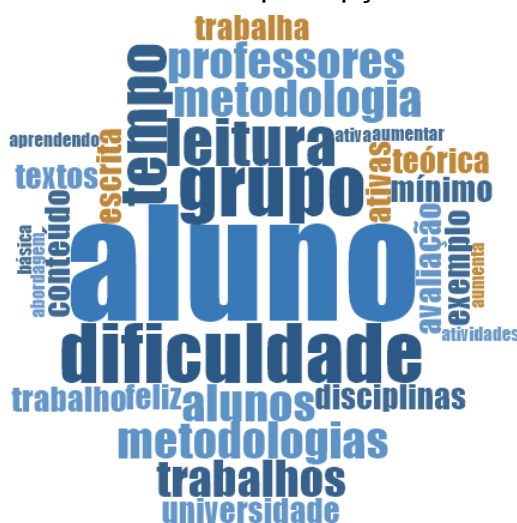
DocVermelho	DocAzul	DocVerde	DocAmarelo	Coreografia
Gerar o engajamento do estudante		Uma turma queria aula expositiva: que o professor “dê” aula	Aluno tem muita dificuldade de leitura, de escrita e conteúdo	<b>Coreografia Interna; estudante</b>
Aspecto cultural		Cultura do aluno receber	Cultura da cobrança/nota: avaliação, se cobrar eles fazem a tarefa pré-aula e pensam que tudo que fazem precisa valer nota	
			Educação Básica deficiente	
			Leitura prévia e pesquisa pré-aula, Pouco acesso/leitura materiais disponíveis no AVA Falta de tempo: nosso aluno é trabalhador Alunos habituados com silêncio, no LMI tem dificuldade de concentração	
Algumas áreas possuem mais afinidade com MA, dialogam melhor, outras são mais restritas	GEM: encontros quinzenais de duas horas; muitos faltam; professores com muitas atribuições; recebem uma hora por semana pelo grupo; descontinuidade, falta aprofundamento		Dificuldade institucional: 3 trabalhos pra fazer em cada disciplinas, se eles tem 7 disciplinas ele tem 21 trabalhos em pouco tempo, quatro meses	<b>Coreografia externa; Institucional</b>
Educação Básica pouco discute MA	Situação diferente: (eleição reitoria <sup>64</sup> ) parece que cada um trabalha por si	Certa resistência e crítica ao modelo por alguns professores de algumas UNAs: desestímulo aos que estavam estudando e utilizando	LMI pequeno para mais de 50 alunos	
Avaliação	Alguns professores da Instituição: não conhecem, não utilizam MA e desmerecem quem utiliza	Toda a metodologia tem os desafios	Falta o tempo para professor preparar aula com MA e acompanhar as atividades dos alunos	
	Carga horária não favorece			

Fonte: Da Autora (2017).

A ilustração em formato de nuvem, a seguir, representa os desafios na percepção dos docentes.

<sup>64</sup> Os dados foram coletados durante o período de campanha para a reitoria, em que o voto é universal.

Figura 45 – Desafios na percepção de docentes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

Palavras mais citadas: Aluno 15; Metodologia(s) 8; Grupo, Dificuldade 6; Leitura, Tempo, Professor e Trabalho 5.

Quanto às falas em que aparece a palavra **Aluno**, a mais citada, cito algumas:

Quanto à **cultura do estudante**:

*“Como aumenta o protagonismo do aluno, alguns reclamam. Isso acaba desestimulando.”* (DocVerde)

*“O principal desafio é cultural por isso, primeiro porque institucionalmente algumas áreas dialogam melhor com isso outras nem tanto.”*

*“A segunda dificuldade é você gerar o engajamento do estudante. Ele tá vindo de uma cultura que pouco discute isso. A Educação Básica pouco discute isso.”* (DocVermelho)

Quanto à **precariedade da formação na Educação Básica**:

*“Todos professores comentam, primeiro que o aluno hoje tem bastante dificuldade de Leitura, escrita e interpretação. Também tem a falta de tempo, nosso aluno é aluno trabalhador, a maioria. Tem dificuldade de fazer leitura prévia, essa pesquisa anterior. O aluno fica com aquilo que a é discutido em aula.”* (DocAmarelo)

DocAzul reforça essa ideia:

*“[...] o aluno hoje tem bastante dificuldade de leitura e de escrita, vem pra cá com bastante dificuldade de conteúdo, sem base. Tem dificuldade de concentração também. A carga horária não favorece.”*

Quanto às falas referentes à **metodologia**, coreografia interna, segunda mais citada, selecionadas pelo NVivo, apresento duas:

Quanto ao **número de estudantes**, por turma, e o **espaço da aula adequado**:

*“Uma dificuldade é o número de alunos em sala de aula e espaço físico que nem sempre é adequado. Se tivesse uma sala maior para as metodologias ativas seria melhor para mais de 50 alunos. [...] Eles conversam, alguns que já não gostam muito, isso ajuda a aumentar a resistência de alguns devido o barulho. Tem alguns que estão habituados com o silêncio e atrapalha a concentração. (DocAmarelo)*

Quanto ao **tempo de planejamento** na MA:

*“E outra dificuldade que acho que é a nossa, de professores, para planejar com metodologia ativa exige mais tempo nosso, tanto para preparar, acompanhar essas atividades e corrigir. Depois de uma atividade a gente tem que olhar, dar retorno, isso exige nós um tempo maior uma disponibilidade de tempo e de dedicação maior.” (DocAmarelo)*

Quanto à **avaliação**:

*“E a terceira dificuldade que também é importante, é avaliar. Você tá propondo metodologias que mudam seu cotidiano de aula, mudam o perfil da disciplina, trazem uma abordagem interdisciplinar e muitas vezes você tá indo para uma abordagem conteudista na avaliação.” (DocVermelho)*

Nesse sentido, os desafios mais citados referem-se à coreografia externa, institucional: a resistência de alguns professores que desconhecem e criticam a utilização da metodologia, a falta de carga horária, de tempo para desenvolver o planejamento e acompanhamento das atividades, o funcionamento do grupo de estudos, a avaliação na MA, o currículo muito extenso a cada semestre, a precariedade da Educação Básica e pouca discussão de MA e LMI pequeno para mais de 50 estudantes.

Os demais desafios estão relacionados à coreografia interna, aos estudantes, principalmente, referente à cultura dos mesmos em receber o conteúdo, da passividade talvez devido aos longos anos de escolaridade aprendendo dessa



forma, além da dificuldade de leitura, escrita e de conteúdo oriundas da precariedade da Educação Básica, a falta de tempo para as atividades pré-aula, estudantes trabalhadores, falta de concentração no LMI devido à disposição da sala e à cultura da nota, quando tudo o que se faz precisa valer nota.

Os desafios mais intercorrentes referiram-se aos elementos da coreografia institucional, o que evidencia a importância da coreografia didática institucional, do movimento coletivo da Instituição para refletir e tomar decisões acerca da utilização da MA nos cursos de graduação.

## 5.2 TRANÇADO PORTUGUÊS: ENTREVISTAS COM DOCENTES INTERLOCUTORES

No sentido da complementaridade do estudo, realizei entrevista com três docentes da Universidade de Lisboa, seguindo o mesmo roteiro dos docentes brasileiros, pois estive desenvolvendo atividades do doutorado sanduíche/intercalar nessa instituição.

Apresento os resultados da entrevista com três docentes portugueses que utilizam MA em suas aulas e atenderam aos critérios estabelecidos.

### 5.2.1 Trança I: Caracterização de docentes interlocutores de uma Universidade Portuguesa

Apresento a caracterização dos docentes, pois é importante conhecer a formação dos interlocutores e as principais características relacionadas à Educação Superior, dados complementares da pesquisa.

Dos três docentes entrevistados, duas são mulheres, com idade até 45 anos e um homem acima de 46 anos. Os três atuam nos cursos de mestrado e doutorado, com uma média de 2 disciplinas e carga horária total entre 26 e 35 horas semanais. Quanto ao tempo na Instituição, uma professora está há menos tempo, 5 anos; outra

até 10 e o professor há mais de 20 anos. **DocPPreto**<sup>65</sup> é formada em Economia; **DocPCastanho**, em Psicologia e **DocP Branco** em Matemática.

Quanto à formação continuada, duas disseram que não participam porque a Instituição não tem o programa, sendo que uma disse que participa de algumas atividades pontuais. O professor disse que participa e organiza atividades de formação docente.

Quadro 34 – Caracterização dos docentes interlocutores portugueses

Características	DocPPreto	DocPCastanho	DocP Branco	Total
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Masculino	F=2 M=1
<b>Faixa etária</b>	Entre 31 a 45 anos	Entre 31 a 45 anos	Acima de 46 anos	Até 45= 2 Acima 46= 1
<b>Regime de trabalho</b>	Tempo parcial	Tempo Integral (35 horas)	Tempo Integral (35 horas)	TI= 2 TP= 1
<b>Horas aula mestrado/ doutorado</b>	6	Média de 8	Média de 9	Até e +30= 3 Até 20=1
<b>Horas ensino secundário</b>	20			
<b>Docência na Instituição</b>	Até 5 anos	Até 10 anos	Mais de 20 anos	Até 5= 1 Até 10= 1 + 10= 1
<b>Conclusão graduação</b>	Até 2010 Economia	Até 2010 Psicologia	Até 1990 Matemática	2 até 2010 1 até 1990
<b>Formação continuada interna</b>	Não, pois não possui Somente Projetos pontuais	Não, pois não possui	Sim, participa e organiza	Não=2 Sim=1
<b>Formação continuada externa – MA</b>	Tese de doutorado	Não	Não	Não=3 Estudo=1

Fonte: Da Autora (2017).

### 5.2.2 Trança II Coreografia Externa: Educação Superior: legislação nacional e documentos institucionais

Esta trança apresenta os documentos balisadores da utilização de MA por docentes portugueses. Para iniciar o registro das respostas, começo com as considerações de DocPPreto. Ele disse que não utiliza documentos, somente sua tese, que serve para sua autoformação e estudo, independente sobre Metodologias Ativas.

DocPCastanho afirmou o seguinte:

*“Essa pergunta, é o que eu disse, conversar é sempre uma dádiva, você está trazendo muita coisa para eu pensar... fico grata, muito grata...”*

<sup>65</sup> Os docentes interlocutores serão assim identificados, por cor, relacionadas à cor de seus cabelos, com objetivo de manter o anonimato e de aproximá-los mais da pesquisadora. Doc: de docente; P de português e a cor do cabelo.

Foi um momento emocionante para nós duas.

*“Eu sou muito atenta àquilo que é documentação europeia, talvez devesse ser mais atenta à documentação da minha instituição.”*

A professora deu-se conta de que não sabia se efetivamente existiam documentos orientadores que regulassem essa prática em sua própria instituição. Também citou os autores que estudou desde a formação: Piaget, Dewey, Vygotsky e disse que tenta usar em suas aulas, colocando em prática o que suas teorias apregoam e que não poderia ser diferente, no sentido de buscar a aprendizagem dos estudantes.

O DocPBranco citou que utiliza a literatura relacionada aos cenários da aprendizagem, que estão disponíveis na página do laboratório e que ele poderia partilhar comigo.

Os cenários de aprendizagem aparecem como elemento novo na tese. Doron e Parot, (2001,p.131) trazem o conceito de cenário como:

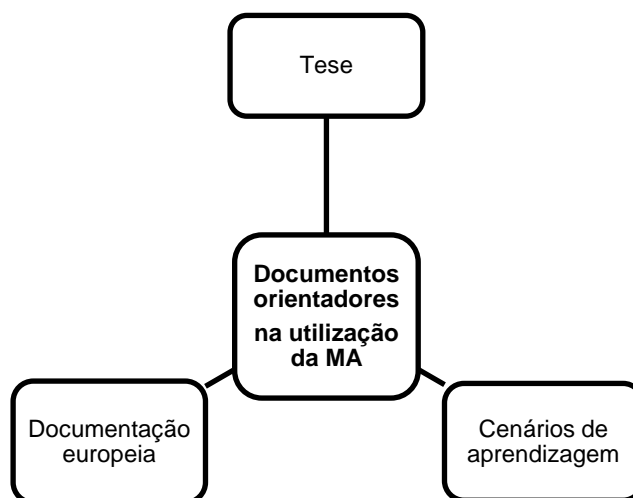
A descrição de um episódio comportamental que comporta uma sequência mais ou menos longa de ações e acontecimentos. O cenário diferencia-se de outras estruturas de conhecimento (argumentos e esquemas) por remeter para interpretação por um dado indivíduo, duma série específica de ações e acontecimentos.

Pesquisando no *site* da Universidade, não encontrei o Projeto Institucional nem Projetos Pedagógicos, somente regulamentos e documentos relacionados aos processos seletivos e currículos.

Os professores disponibilizaram o *link* para acesso ao projeto de implantação das salas do futuro, do qual originou o Laboratório de Tecnologias da Universidade, o qual será descrito posteriormente.

A figura a seguir representa três materiais diferentes: um documento, documentação europeia; um material de estudo e consulta, a tese e os cenários de aprendizagem, o qual seria o tipo de planejamento utilizado pelos docentes.

Figura 46 – Documentos/materiais orientadores da utilização da MA



Fonte: Da Autora (2017).

Os docentes não citaram documento algum relacionado à instituição, como no caso brasileiro – PPI e PPC –, bem como não localizei no *site* da instituição.

Talvez esses documentos sejam construídos e apresentados de outra forma, o que possivelmente será analisado em estudo posterior.

### 5.2.3 Trança III variável coreográfica: Educação Superior e o planejamento

Esse trançado tem uma coreografia interna: metodologias utilizadas e as disciplinas respectivas e uma variável coreográfica: o espaço físico na percepção dos três docentes portugueses.

Quanto à análise do plano de ensino e aprendizagem e dos projetos dos cursos, não foi possível realizar nesse estudo.

#### 5.2.3.1 Minitrança I Coreografia interna: MA utilizadas e respectivas disciplinas

A metodologia integra a coreografia interna na qual o professor desenvolve sua aula. O quadro a seguir apresenta o curso, as disciplinas e metodologias ativas utilizadas pelos docentes.

Quadro 35 – Curso, disciplinas e MA utilizadas pelos professores portugueses

Docente	Curso	Disciplinas	Metodologias Ativas
DocPPreto	Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade	Didática Introdução à Prática Profissional	Apresentações <i>Flipped classroom</i> (sala de aula invertida) Utilização do Moodle e Facebook Simulações de aula
DocPCastanho	Doutorado em TIC na educação Mestrado em educação e tecnologias digitais a distância	Seminário de projeto Disciplinas a distância	Trabalho colaborativo (duplas ou trios) Atividades com uso da tecnologia
DocP Branco	Doutorado em educação Mestrado de ensino em informática		Produção, apresentação, exposição, resolução... Cenários de aprendizagem PBL, <i>Flipped classroom</i> , Relação direta com escola

Fonte: Da Autora (2017).

Cabe destacar que o mestrado em ensino é o que habilita para o exercício da docência na escola, portanto, trata-se de formação complementar à graduação.

Os docentes citaram várias Metodologias Ativas utilizadas e evidenciaram que a tecnologia é uma ferramenta integrante do processo de aprendizagem.

### 5.2.3.2 Minitrança II Variável coreográfica: Quanto ao espaço físico das aulas

Os docentes utilizam a sala de aula, mas muitas delas ocorrem em laboratórios de tecnologia, especialmente no FTE LAB.<sup>66</sup>

A DocPCastanho disse:

*“Dentro do laboratório, nós temos algum tipo de equipamento que é sobretudo para o professor utilizar para apresentar a aula, fazer demonstrações e aí nós usamos a tecnologia, sobretudo os quadros interativos ou painéis interativos. Isso (acontece normalmente) na parte mais inicial da aula, mas depois há a parte da aula em que os alunos vão fazer coisas. Então aí, o que nós usamos na aula, a maioria dos alunos levam os equipamentos como smartphones, tablets, computadores portáteis. Mas, nós temos em aula um conjunto de tablets que eles podem usar para fazer as atividades. Portanto, há todo um uso da tecnologia por eles na sala de aula,*

<sup>66</sup> Future Teacher E-ducation Lab.

*não quer dizer que eu não use, mas usarei em determinadas partes da aula, noutras partes são eles que usam.”*

O espaço físico da aula é importante na elaboração da coreografia interna, pois assim como a tecnologia é um elemento motivador, pode tornar a aula diferenciada com melhor resultado na aprendizagem.

*Quanto ao FTE Lab - Future Teacher E-ducation Lab:*

Os três docentes falaram desse laboratório, no entanto, há dois professores que participaram de sua criação e coordenam o laboratório até hoje. Está em anexo (ANEXO L) a descrição da origem e do processo de construção desse laboratório.

*Segundo a DocPCastanho:*

*“O processo iniciou em 2012, quando houve um projeto europeu que foi desenvolvido, em 27 países e dentre desses 27 países, haviam 13 que tinham representantes do MEC envolvidos nesse mesmo projeto, portanto, havendo representantes do MEC legitima um pouco e quando não tem as coisas ficam mais complicadas.*

*O projeto chamava-se ITEC desenvolveu vários produtos e um dos produtos dele foi, na verdade, a construção da sala de aula do futuro. Ela foi construída em 2012, no contexto europeu e esses países que fizeram parte do projeto tinham uma responsabilidade de disseminar esse modelo e fazê-lo evoluir nas suas realidades.*

*Portanto contextualizar, experimentar esse modelo e simultaneamente perceber em que medida é que se conseguiria com essa visão tecnologicamente enriquecida melhorar o processo de estar em sala de aula.*

*Então, nesse processo, ocorreu que vários países começaram a criar protótipos de sala de aula do futuro.*

*Em Portugal, esse movimento tem crescido muito mais que em outros países.*

*Neste momento, existe cerca de 39 salas no contexto europeu, mas na verdade se você for ver no site da European Schoolnet, entidade que coordena esse organismo, eles só tem lá 29 salas, porque o próprio site não atualiza a informação. Acho que são mais de 39, pois tem mais.*

*Esse projeto deu origem então a outras várias salas no contexto europeu, pois só na realidade português já tem 27 salas num modelo mais ou menos próximos.”*

Interessante a tomada de decisão da construção da sala, que aconteceu por dois motivos. Disse a professora:

*“Então, com essa tomada de consciência de que não só a **inovação** que esperávamos ser trazida por parte **dos mais novos, não estava a acontecer** e o sentir que a **universidade estava a contribuir para perpetuar estas práticas de antigamente**. Então, pensamos: para que os alunos de hoje, professores futuros, possam ter acesso a outro tipo de experiência formativa para que eles depois proporcionem aos alunos deles outro tipo de experiência educativa. Foi esta a nossa visão, foi essa a nossa preocupação que levou à construção da sala.*

*Aqui na Universidade, o projeto começou ser pensado em 18 de julho de 2014, data em que apresentamos o projeto. Nós precisávamos de parceiros para financiar o projeto, **pois tinha zero investimento do MEC**. Só tinha a ideia, mais nada. Fizemos um evento para captar parceiros e apresentar a ideia, captar financiamento para os recursos, materiais, mobiliário, equipamentos, elementos gráficos que estão nas paredes. Em novembro começamos com o setor mobiliário a definir a organização do espaço, desenhou-se a maquete. E em abril de 2015, inaugurámos a sala, a 15/04/2015. Portanto, tem dois anos e pouco, mas eu costumo dizer que tem um ano, pois no primeiro ano nada acontece, é o ano zero.*

*Dentro dele acontecem as aulas do mestrado em ensino e há ainda outro movimento, uma agenda escondida!, uma intenção subliminar, que tem a ver com o fato das pessoas envolvidas no projeto serem também responsáveis pelo laboratório de e-learning da UL.*

*Então, estamos no Instituto de Educação, que faz parte da Universidade.*

*Existe projetos que são especificamente de algumas escolas e outros projetos, da reitoria, que funcionam para todos.”*

Complementando a fala da professora sobre o laboratório, busquei informações descritas a seguir, no site <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/>:

O Projeto *Future Teacher E-ducation Lab* é uma iniciativa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, apresentando-se como pioneira no contexto do Ensino Superior europeu. É um espaço multifunções, onde diferentes *softwares*, aplicações e tecnologias interagem em proveito da modernização dos processos de formação profissional docente, de modo a que se permita a exploração de novos cenários de aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial e contínua de

professores; desenvolvem-se *workshops* regulares sobre utilização educativa das tecnologias e ambientes *online*, analisando o seu poder transformador no que respeita às práticas de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

O espaço tem uma organização espacial promotora de múltiplas dinâmicas de atividade; uma multiplicidade de ferramentas tecnológicas e mobiliário flexível; preocupações com a qualidade do ambiente, em particular com temperatura, luminosidade e acústica; integração relacional com o *campus* e com os objetivos institucionais. As fotos, a seguir, indicam as principais características do laboratório.

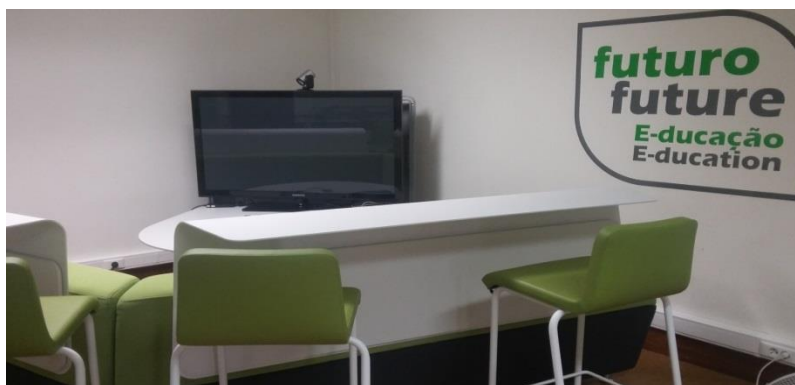
Figura 46 – Fotos do FTELab



Identificação do laboratório na entrada. Parceiros da construção.



Espaço para discussão em grupos de estudantes.



Outro espaço para discussão em grupos de estudantes. Possibilidade de realizar videoconferência.

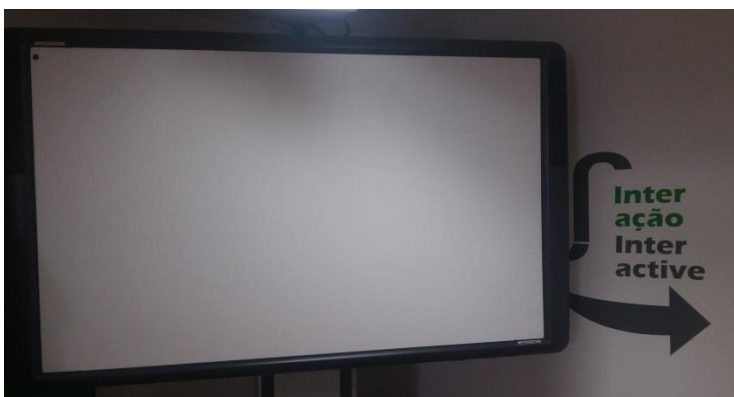




Espaço para estudo com quadro para registro e cadeiras móveis para organizar os grupos.



Escaner e impressora 3D, com materiais impressos para estudo, também para estudantes com deficiência visual. Abaixo, uma mão escaneada para estudo e os materiais impressos.



Espaço para gravações e edições.



Espaço coletivo de estudo com tela interativa com *touch*. Todo funcionamento de um computador.

Fonte: Da Autora, com auxílio do professor coordenador do FTELab (2017).

Dentre as dez características de uma docência universitária de qualidade citadas por Zabalza e Cerdeiriña (2010, p. 77), estão uma boa organização das condições gerais do ambiente de aprendizagem; dispor de bons materiais didáticos que facilitem a aprendizagem autônoma dos estudantes; aplicar uma metodologia didática coerente, variada e efetiva e aproveitar bem as TICs, características estas presentes no FTELab e nas falas dos docentes.

#### **5.2.4 Trança IV Coreografia interna: Educação Superior: docente e estudante**

Esta minitrança é formada por várias mechas: coreografias internas e variáveis coreografias referentes à MA na percepção dos docentes portugueses.

##### **5.2.4.1 Mini trança I Coreografia Interna: Postura do docente na MA**

A ilustração a seguir, em formato de nuvem, apresenta a postura do docente na MA.

Figura 47 – Postura do docente na MA



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais recorrentes que aparecem destacadas foram as seguintes: Estudante (mais Aluno e Alunos) 16; Ativo (mais plural e feminino) 15; Aprendizagem 7; Processo e Forma 4.

A DocPPreto trouxe a ideia de que o professor fica mais próximo dos alunos, melhorando as relações pessoais, e tem a função de coordenar e orientar os estudantes.

A DocPCastanho entende que o professor simultaneamente tem que ser alguém que atua de forma diferenciada em relação a cada aluno, além de ser alguém que compreenda tanto do processo cognitivo de aprender como da aprendizagem específica do próprio conteúdo que está a ensinar.

Para o DocP Branco, o professor tem a função de organização da aprendizagem como grande inspirador do trabalho, e diz que o professor não pode evidentemente eximir-se de sua função de líder, isso em qualquer nível de ensino, pois é mais experiente, conhece os tópicos que tem a ensinar, mas é um organizador das atividades.

Bennett (1979, p. 64) apresenta os resultados de uma pesquisa com professores que expressaram a distinção entre o estilo progressista e tradicional referente ao comportamento da aprendizagem:

Quadro 36 – Características dos professores progressistas e tradicionais

<b>Progresivo</b>	<b>Tradicional</b>
1. <i>Materias integradas</i>	1. <i>Materiais independientes</i>
2. <i>Professor como guia hacia experiencias educativas</i>	2. <i>El profesor como distribuidor de conocimientos</i>
3. <i>Papel activo del alumno</i>	3. <i>Papel pasivo del alumno</i>
4. <i>Los alumnos participan em la planificación del “curriculum”</i>	4. <i>Los alumnos no intervienen en la planificación del “curriculum”</i>
5. <i>Predominio de técnicas de descubrimiento em el aprender</i>	5. <i>Enfasis sobre la memoria, práctica y repetición</i>
6. <i>No necessários ni premios ni castigos: p. ej., motivación intrínseca</i>	6. <i>Empleo de premios. P. ej., grados, motivación extrínseca</i>
7. <i>No importancia a los estándares académicos convencionales</i>	7. <i>Si importam los estándares académicos convencionales</i>
8. <i>Pocos exámenes</i>	8. <i>Exámenes regulares</i>
9. <i>Enfasis sobre el trabajo em equipo</i>	9. <i>Enfasis en la emulación personal</i>
10. <i>La enseñanza no se limita a la clase</i>	10. <i>Enseñanza limitada a la clase</i>
11. <i>Enfasis en la expresión creadora</i>	11. <i>Poco enfasis en la expresión creadora</i>

Fonte: Bennett (1979, p. 64).

Os docentes portugueses interlocutores apresentam características que sinalizam para docentes progressistas, pois fazem experiências educativas, organizam aulas para que os estudantes tenham papel ativo, com técnicas que possibilitam o descobrimento do aprendizado, fazem poucos exames. A ênfase do trabalho é em equipe, o ensino não se limita à aula e aparece a capacidade criadora nas falas dos docentes interlocutores. Os docentes sinalizam que procuram trabalhar a criatividade dos estudantes, necessária ao exercício profissional.

Eysenk e Keane (2007), trazem no glossário do livro, o conceito de criatividade e originalidade:

Criatividade: produzir ideias que sejam novas ou diferentes e úteis ou importantes ou convenientes (p. 575).

Originalidade: produzir ideias novas ou diferentes sem considerar que são úteis ou convenientes (p. 445).

#### 5.2.4.2 Minitrança II Coreografia interna: Postura do estudante na MA

A ilustração a seguir, em formato de nuvem, apresenta a postura do estudante na MA.

Figura 48 – Postura do Estudante na MA na percepção dos docentes



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais recorrentes, que aparecem destacadas, foram as seguintes: Estudante (mais aluno): 11; Mestrado e Ensino 6; Aprendizagem, Processo, Importante e Saber 4.

Os docentes também evidenciaram em suas falas a motivação e o interesse dos estudantes como fortes características.

Busquei a compreensão desses dois elementos importantes para o processo de aprendizagem e de ensino.

De acordo com a etimologia (inter + esse= ser ou estar presente), são atividades, objetos ou acontecimentos que revestem *valor instrumental* relativamente à conscientização de uma necessidade; enquanto meios para a obtenção de um objetivo valioso, requerido ou indispensável, a sua capacidade dinâmica ou de mobilização advém do dinamismo do motivo subjacente. (ABREU, 2002, p. 53)

Para o autor, a organização do sentido ou das relações significativas entre essas atividades e o objetivo ou finalidade originária são meio que determinantes no alargamento do dinamismo motivacional para as atividades instrumentais intermediárias.

O desinteresse ou desmotivação por uma dessas atividades transita entre a ausência de sentido e na inexistência ou na fragilidade da estruturação cognitiva das relações entre os meios disponíveis e o fim a alcançar.

As diferenças culturais podem influenciar na concretização dos motivos.

Os fatores dinâmicos do comportamento (motivos ou necessidades), enquanto forças relacionais orientadas para um fim, requerem um conjunto de processos, atividades e aquisições intermédias ou mediadoras importantes ou valiosas para alcançar a relação requerida: é aqui que se situam os interesses. (p. 69).

O autor sinaliza que não podemos confundir interesse com prazer, conforto ou ausência de esforço, pois o “interesse não forma” e também não podem ser confundidos com objetivo ou finalidade a alcançar. O processo de estruturação de meios-fim exige necessariamente esforço, “que será tanto mais facilmente mobilizador quanto mais clara for a percepção do *valor instrumental* da atividade intermediária para o objetivo aprendido” (p. 70). “O futuro é o *topo* e o *tempo* próprio da motivação humana” (p. 77).

Todos os motivos (bio-fisiológicos, cognitivos e sociais), enquanto relações potenciais requeridas, são motivos intrínsecos, inatos quanto à sua origem e, por conseguinte, primários. “Não há, por isso, lugar à diferenciação entre motivos primários, de origem inata, e motivos secundários, que se constituiriam por aprendizagem a partir da satisfação dos primeiros” (p. 76).

Portanto, a principal característica dos motivos é a capacidade de ativar e de mobilizar a energia do organismo, orientando-a na direção de sua preferência para se relacionar com o mundo, e faz com que a “motivação e a aprendizagem se entrecruzem como fatores fundamentais do desenvolvimento humano, tanto no plano pessoal como no plano interpessoal e comunitário” (p. 76).

Abreu (2002) diz ainda que as pesquisas apontam critérios operacionais e podem ser de duas maneiras: tarefa aberta e fechada, sendo que as mais eficazes para a organização da estrutura cognitiva foi a aberta, tendo em vista que possui uma sequência temporal de atividades, enquanto a fechada não tem perspectiva de continuidade na execução de atividades posteriores. Percebeu que o que importa é a “demonstração da utilidade prática da teoria” (p. 80).

Quanto à relação teoria e prática, o autor coloca de forma mais ampla: relação teoria, investigação e prática, e o que importa, realmente, é que de toda e qualquer concepção teórica decorrem sempre implicações de ordem prática, por intermédio de processos de operacionalização, transposição ou transferência do *plano do saber* para o *plano do saber-fazer*. Ou seja, para resolvermos um

problema, precisamos recorrer à reflexão teórica e à investigação. Portanto, cabe a nós, professores, buscarmos elementos da teoria/investigação/prática para que o graduando avance do plano do saber para o saber fazer, gerando, assim, motivos e interesses em cada aula universitária.

Bain (2012) cita algumas técnicas para aumentar o poder dinâmico da mente e reforçar o êxito acadêmico:

a) *Elabora, elabora, elabora. Associa, associa, associa.* Estabelece vínculos, faz perguntas, avalia, joga com as palavras na mente, relaciona com seu contexto, com seus encantos. Quanto mais associação, mais possibilidade de recordar (p. 259).

b) *Compreender antes de tentar recordar.* Compreender exige uma profunda rede de associação e essas conexões possibilitam a recordação (p. 260).

c) *Repete, repete, repete.* Só recordamos alguns caracteres depois de fazermos repetidas exposições.

d) *Comprovar é melhor que praticar.* Evidências surgem quando coloca-se em prova a capacidade de recordar, aprende mais e o cérebro recorda mais facilmente. A prova é que podem ser respondidas perguntas entre os colegas, explicar um conceito para o colega, entre outros (p. 262).

e) *Estudar em lugares diferentes.* Estudar em locais diferentes ajuda a produzir variedades, cria associações valiosas e essa rica experiência pode reforçar o que está aprendendo. Investigações têm apontado que estudar em pelo menos dois locais diferentes, os estudantes recordam com mais facilidade do material (p. 264).

f) *Não faça multitarefas, mas estude mais de uma disciplina por vez.* O autor sugere que os estudantes não leiam, assistam TV e joguem no computador, pois os estudos apontam que o cérebro não pode realizar duas tarefas simultâneas e ter bom proveito sobre elas. Também há evidências de que os estudantes recordam muito melhor e compreendem com maior facilidade quando estudam duas disciplinas de maneira conjunta, mesmo que diferentes.

g) *Encontre lugar tranquilo com pouca ou nenhuma distração.* Alguns estudantes dizem que aprendem melhor escutando música. Não é o que as pesquisas indicam, e sim, que tanto estudantes introvertidos como extrovertidos aprendem menos escutando música (p. 265).

h) *Fazer exercício.* Há evidências de que o cérebro e a aprendizagem se beneficiam do exercício regular e constante, de sono e horários adequados e de dietas saudáveis e equilibradas. Estudos apontam que exercícios aeróbios podem ajudar a aumentar o tamanho do hipocampo, área do cérebro que contribui com a memória. Uma professora de neurociências fez experiência com a realização de exercícios uma hora antes da aula e outro professor com atividades de “integração de capacidades”, em que estudantes faziam exercícios vocais e físicos antes das aulas. Os resultados foram positivos quanto à melhoria da aprendizagem.

i) *Especula sobre possíveis soluções, mesmo sem saber nada.* Quando tem um problema, comece a pensar qualquer coisa, jogue com as possibilidades, desenvolva hipóteses, mas lembre de colocar a prova e não espere alguém lhe dar a resposta (p. 266).

Quanto às sugestões de Bain para melhor aprendizagem e memorização, destaco os “lugares diferentes para as aulas”, pois foi recorrente na percepção dos estudantes de que a maioria das aulas são realizadas em sala de aula convencional.

**Desafio:** No momento do planejamento, dedicar tempo para pensar em locais diferentes, adequados à metodologia utilizada, que favoreçam o aprendizado e contribuam com a recordação dos conhecimentos aprendidos.

#### 5.2.4.3 Minitrança III Coreografia interna: Caracterização da MA

A ilustração a seguir, em formato de nuvem, apresenta a caracterização da MA.



Figura 49 – Caracterização da MA

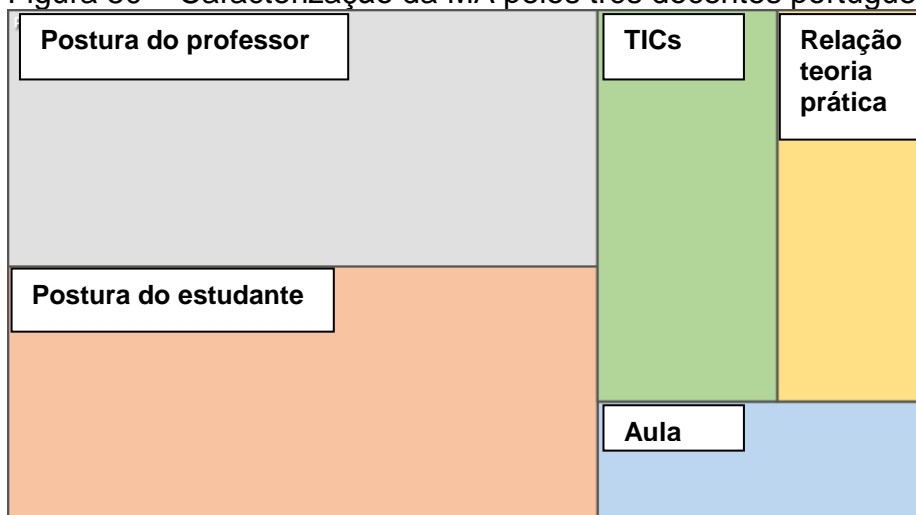


Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais recorrentes, que aparecem destacadas, foram as seguintes: Aluno (mais Alunos e Estudante) 49; Aprendizagem 14; Ativa (mais Ativas) 13; Ensino 11; Saber e Processo 10; Forma, Processo e Trabalho 9.

O gráfico da hierarquia chamado pelo NVivo apresenta a seguinte representação da caracterização da MA pelos três docentes portugueses.

Figura 50 – Caracterização da MA pelos três docentes portugueses



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

A lustração sobre a caracterização da MA expressa três blocos de forma quase equânime, postura do professor, postura do estudante e a aula, sendo essa formada com a integração da relação teoria/prática e utilização das TICs.

Os Docentes Branco e Castanho apresentaram maior descrição referente à postura do professor na utilização da MA.

Gomez; Mir; Serrats (2002, p. 222-224) dizem que temos três tipos de professores:

**Professor autoritário:** utiliza os conhecimentos e competências para dar, ele mesmo, a solução; aceita ou rejeita as intervenções dos alunos se estiverem, respectivamente, de acordo ou não com seus próprios esquemas; interrompe, com ordens enérgicas, o trabalho para reemprender, animar ou aconselhar; obriga o grupo a acumular agressivamente que podem manifestar-se ou permanecerem inativas; forma alunos passivos, ou seja, sem critério pessoal; mantém uma relação estereotipada com os alunos.

**Professor *laissez-faire*:** é o extremo oposto do autoritário; nada acrescenta à marcha do grupo; perde tempo, permitindo discussões bizantinas; permite que todos exponham suas ideias, embora não crie condições para se chegar a uma conclusão; permite que os alunos gozem de completa liberdade, acabando por lhes criar condições para frustração e a apatia; permite o aparecimento de figuras que avassalam e monopolizam as ideias do grupo; faz de espectador mudo e não ajuda o grupo nem melhora atitudes.

**Professor democrático:** favorece discussões, não é diretivo nos conteúdos, embora o seja nos procedimentos; partilha a responsabilidade, faz com que todos intervenham e reparte funções; mostra respeito aos alunos; é capaz de se identificar com os pontos de vista dos adolescentes; cria um clima de certo contágio afetivo; a sua filosofia democrática aponta para o desenvolvimento intelectual como emocional; consegue motivar os alunos e as relações cordiais culminam numa tarefa eficaz; ajuda o grupo escolher e a delimitar questões, tarefas ou problemas a tratar; facilita o intercâmbio de ideias, inclusivamente dos demais tímidos ou menos dotados que têm, deste modo, a possibilidade de se expressar no seio da turma; consegue separar, nas discussões, os aspectos intelectuais das implicações afetivas pessoais ou de grupo; repete, clarifica, sintetiza. Ajuda o grupo a recordar a situação em que se encontra; mantém a ordem, evita polarizações; é coerente e genuíno, não engana; a sua visão dos valores é, perante os alunos, a mesma que tem da sua vida social em que se move; confia no aluno e atua com uma mentalidade de cogestão, permitindo que aquele participe; fomenta a autoavaliação pessoal e do grupo,

procurando compreendê-lo, observar e compreender o seu mundo tal como ele o vê; não emite juízos precipitados; é capaz de partir do campo experiencial do aluno, considerando-se, ele próprio, um sujeito de experiências sempre novas.

Esse estudo evidencia que tanto professores brasileiros como portugueses são **professores democráticos**.

Somente em duas características aparecem evidências não convergentes com a dos autores: a primeira, sobre a qual os autores dizem que o professor democrático “não é diretivo nos conteúdos”. Nossos sete interlocutores, e mesmo os estudantes dos Grupos Focais, apontam que os docentes têm organicidade de conteúdos e ainda aprofundam mais que nas aulas expositivas. Segundo, que alguns professores interlocutores não realizam a autoavaliação individual e de grupo, o que é uma característica desse tipo de professor, segundo os autores.

Seguem, a seguir, algumas falas dos docentes portugueses. DocPBranco disse que:

*“Quando há uma imersão nas tecnologias e nas metodologias ativas, as pessoas são claramente obrigadas a repensar o que estão a fazer antes de usar as Metodologia Ativas, modifica ou não modifica, pois há pessoas que preferem permanecer como estão, a continuar o seu trabalho como faziam. Mas quando há uma adesão a este tipo de metodologias as pessoas percebem que responsabilizando os estudantes a qualidade da resposta é melhor. Há eficácia, estudantes mais participativos, com participação de melhor qualidade, conceitualmente mais profundos, aprendizagem que o professor rapidamente fazem. E entendem que vale à pena, gera trabalho mais interessantes para os estudantes. Eles próprios se tornam mais estudantes.”*

DocPreto complementa trazendo a questão do relacionamento:

*“Acho que está mais próximos dos alunos, relação interpessoal mais, mais forte, é, o professor acaba por conhecer melhor os estudantes. Tem a função mais de coordenar, orientar, dar feedback, portanto.”*

E a DocPCastanho chama a atenção para algo ainda não dito, que muda conceitualmente a função do professor, pois além do domínio do conteúdo, precisa saber como o ser humano aprende, como o cérebro funciona:

*“Você tem que entender que o papel do professor é completamente diferentemente do que estava habituado a que seja. O professor não quer dizer que*

*não tem que ser na mesma alguém sólido no que diz respeito ao conhecimento científico, claro que tem, mas não chega você saber muito de determinada área, não chega você ter um bom repertório de literatura sobre o assunto, você tem simultaneamente que ser alguém que atua de forma diferenciada em relação a cada aluno [...]. Perceber efetivamente como o processo acontece do ponto de vista neuroquímico, eu tenho que perceber como é que devo atuar para que ele (o aprendiz) seja melhor desenvolvido. E, portanto, não chega saber muito de ciência ou história, eu tenho que saber não só do conteúdo que tenho que ensinar mas saber como o ser humano aprende.”*

Compreender como o ser humano aprende foi um relevante aprendizado, mas precisa de aprofundamento de estudos, principalmente no que se refere ao funcionamento do cérebro, questões sobre memória, atenção e a aprendizagem.

Chalvin (1995) sinaliza de que cada pessoa utiliza mais ou menos o lado direito ou esquerdo do cérebro, e algumas apoiam-se mais em um deles, e ainda apresenta a localização dos processos no cérebro, tanto do aluno como do professor. Questões essas a serem aprofundadas em futuras pesquisas, pois talvez, conhecendo um pouco mais sobre o funcionamento dos dois lados do cérebro do estudante e do docente, possamos desenvolver um trabalho mais individualizado objetivando a aprendizagem do estudante, bem como o desenvolvimento pessoal.

Chalvin (1995) lembra que o professor precisa fazer um seleção cuidadosa dos conteúdos para serem trabalhados com os alunos, ou seja, acertar a dose no sentido de possibilitar maior retenção, pois o cérebro tem capacidade limitada de armazenamento de informações novas. Na memória imediata, podem fixar pouco mais de sete informações.

Também coloca que os fenômenos psicológicos e afetivos são capazes de bloquear o processos de memorização e quanto mais distante e diferente é o contexto, mais aleatória, perturbada ou transformada a rememoração.

Para Chalvin (1995, p. 171), tudo o que temos que saber sobre a memória: é um processo consciente que põe o passado a serviço do futuro para facilitar a aprendizagem. Em 99% de nossos comportamentos, são automatismos adquiridos e memorizados; nossos neurônios armazenam nossas memórias; o esquecimento é um processo de defesa. O cérebro arquiva as informações lentamente: se produzem sobrecargas e engarrafamentos. O cérebro é ativo e curioso: o ser humano é, antes

de tudo, distraído; a atenção é um processo inibidor, um filtro: é preciso escolher estar atento. O cérebro não suporta rotina, se aborrece e se acostuma: não há atenção sem choque. O cérebro límbico bloqueia a memorização em casos de estresse, de decepção ou em casos de ausência de prazer e de interesse.

A memorização é melhor em situação de aprendizagem real, por associação a um contexto, quando há um objetivo claro e preciso. Alguns códigos sensoriais favorecem a memorização: verbalizadores, visuais ou cinestésicos, três modos diferentes de aprendizagem. Quanto mais treinado está o cérebro, menos energia utiliza e mais disponível para o aleatório ou imprevisível. O engrama é frágil e estável. A reativação permite a consolidação da memória e da aprendizagem.

Para Luria (1991, p. 39), a memória é:

O registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro que esse dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Para o autor, a capacidade de aproveitar os conhecimentos e habilidades pertence à área da memória, sendo que os fenômenos da memória podem pertencer ao campo das emoções e das percepções, ao reforço dos processos motores e da experiência intelectual.

A memória é um processo complexo por ter base nervosa e é assegurada por diferentes sistemas cerebrais com funções específicas para a realização da atividade mnésica.

Luria (1991) diz que a Psicologia admite vários tipos de memória, mas se limitou a relacionar somente as relacionadas aos processos cognitivos, deixando de lado a memória emocional e motora. Cita 4 tipos: imagens sucessivas, imagens diretas eidéticas, imagens de representação e memória verbal.

Quanto às *imagens sucessivas*, elas constituem: “A forma mais elementar de memória sensorial. Elas se manifestam tanto no campo visual quanto no campo auditivo e sensorial geral. [...]” (p. 59).

O fenômeno de excitação da retina do olho reflete nas imagens sucessivas, sendo que sua nitidez e sucessividade dependem essencialmente do córtex cerebral e não podem ser reguladas por um esforço consciente.

Quanto às imagens *diretas eidéticas*, constituem um tipo de imagem mais complexa de memória sensorial, pois possuem mecanismos centrais e não são de maneira nenhuma vestígios de excitações provocadas na retina do olho.

As imagens eidéticas são mais frequentes na infância e na adolescência e desaparecem com o tempo, conservando-se em algumas pessoas. Diferenciam da imagem sucessiva, pois podem manter-se por mais tempo; se desaparecerem, o sujeito pode reativá-las tendo em vista que pode durar um bom tempo, permanecem sem qualquer mudança de nitidez, não apresentam nenhuma ocorrência de dispersão e flutuação, podem ser provocadas a qualquer momento.

Segundo o autor, há substâncias que reforçam ou enfraquecem as imagens eidéticas, como potássio e cálcio, respectivamente, o que justifica o uso de agentes farmacológicos como mescalina, por exemplo, além de reforçar as imagens e provocar alucinações visuais.

Quanto às *imagens da representação*, elas estão entre as mais conhecidas e mais importantes de memória, pois a experiência anterior deixa vestígios de imagens, o que leva à existência de representações. As suas peculiaridades são a compreensão de diferentes aspectos das representações do objeto (forma, cor, peso, sabor etc.); englobam elaboração intelectual da impressão do objeto, a discriminação de elementos específicos e inclusão em determinada categoria; são resultantes da análise e síntese, da abstração e generalização, ou seja, de uma codificação percebida de certo sistema e não uma marca da percepção visual; produto de uma atividade mais complexa do que a imagem sucessiva; integra também a complexidade da conservação da imagem na representação da memória; um dos mais importantes componentes da atividade cognitiva do homem.

Quanto à *memória verbal*, “é a memória mais complexa e mais elevada de memória especificamente humana” (p. 67). O homem recebe o maior volume de conhecimento por meio do sistema verbal. Recebe informação verbal e conserva na memória o resultado de dados obtidos por meio do discurso.

A memória verbal é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que nesta há de mais substancial, abstraído do secundário, sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas, mas das *ideias* transmitidas pela comunicação verbal. Isso significa que a memória verbal sempre se baseia num complexo processo de *recodificação* do material comunicado, processo esse vinculado ao processo de abstração dos detalhes secundários e de generalização dos momentos centrais da informação. (LÚRIA, 1991, p. 67).

Nesse sentido, o homem “grava na memória” as informações verbais e livros lidos, mas é incapaz de conservar na memória o conteúdo literal completo contido nas informações e leituras. Importante lembrar a ideia do autor de que as palavras provocam em nós noções em cadeia e matizes inteiras de elementos associativos ou logicamente conexos, e não de formas isoladas.

O homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o objetivo ou serve de obstáculo. O que está relacionado com o objetivo ou objeto da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando e se conservando na memória os detalhes secundários que não têm relação com o objeto principal da atividade. O êxito da memorização depende do caráter da atividade e do grau de complexidade e operância, de uma atividade intelectual complexa, diz o autor.

Também precisamos considerar a peculiaridade da memória das diferentes pessoas, devido à predominância de uma modalidade visual, auditiva ou motora e pelo nível de organização, da codificação do material e de transformação deste em esquema lógico-verbal.

Dois fatores determinam a atenção do homem: a estruturaa de estímulos externos e fatores da estrutura do campo interno.

Quanto aos estímulos externos, há dois fatores perceptíveis: a intensidade do estímulo e a novidade do estímulo.

Quanto aos estímulos internos relacionados ao próprio sujeito, está principalmente a influência exercida pelas necessidades, os interesses e os objetivos do sujeito sobre a sua percepção e o processo da atividade. “A atividade do homem é condicionada por necessidade ou motivos e sempre visa a um objetivo determinado. Se em alguns casos o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade sempre são conscientizados” (LÚRIA, 1991, p. 5).

Os três professores apresentaram descrição semelhante, referente à postura do estudante na utilização da MA. DocPreto disse:

*“A aceitação é boa, aceitam bem, este tipo de metodologia, às vezes podem ficar um pouco, a princípio às vezes é, não estão habituados e muita vezes e pode ter algumas questões, mas acabam que gostam mais, é raro, raro preferir a tradicional. Fazem bem as atividades pré-aula, depende muito dos grupos, nesse*

*caso neste ano, são somente 8 alunos, são todos empenhados. Quando peço para fazerem determinados trabalhos todos fazem.”*

DocPCastanho chama a atenção para o cansaço dos estudantes nas aulas de sexta-feira e sábado, tendo em vista serem trabalhadores:

*“Eu tenho um problema, é que meus estudantes são todos trabalhadores estudantes, chegam cansados e muitas vezes eu olho eles e sinto que eles gostavam mesmo que eu tivesse ali duas horas a falar sobre assunto e que não pusesse eles a fazer coisas e a se mexer. Não é que não queiram fazer, mas noto que eles estão cansados, a questão do cansaço. Parece que é mais confortável do ponto de vista da economia da energia você estar a escutar uma hora e meia alguém a falar, você envolvido ou não, pode haver período de atenção e distração, mas quando você tem um trabalho para fazer e dentro de 45 minutos fazer alguma coisa, apresentar, tem que “dar um litro”.*

(A Professora perguntou: você, conhece essa expressão, o que quer dizer? Eu respondi que no Brasil, usamos “você não dá um quilo”), e ela completou, *ou seja, tem que se empenhar 100% e se dedicar, se por a 100%.*

Também diz que os estudantes são *“de outro nível, decidiram na vida deles fazer doutorados, são muito autodeterminados e muito envolvidos sem dúvida nenhuma. Temos uma expressão também, sabe o que quer dizer, “Sai do pelo”, tem um custo muito alto pra eles, vir pra cá, deixar as famílias o pagamento é feito por eles. E mesmo em Portugal é caro, é público, mas caro. Então eles valorizam e se dedicam.”*

E o DocBranco complementa dizendo que *“são muito interessados, nossos estudantes de mestrado em ensino, são em geral pessoas com muita maturidade e interessados, pois o mestrado em ensino na UL confere grau para ser professor, tanto na escola pública como privada.”*

Na percepção dos docentes, os estudantes se sentem muito bem na instituição, apesar do cansaço de alguns e do alto valor pago pelos cursos. No entanto, os estudantes podem se sentir inadaptados ao ambiente escolar, podem ter dificuldades de aprendizagem ou nas relações pessoais com colegas ou professores, podem temer as avaliações, sentirem-se inseguros e terem baixa autoestima, o que pode ter como consequência: a desconfiança de si mesmos; o sentimento de inferioridade; o convencimento de sua nulidade; a incapacidade para



o estudo; o temor pelos castigos impostos por pais e professores. Isso pode levar ao fracasso escolar e até a outras situações mais delicadas.

As causas do fracasso escolar são variadas, mas as que incidem mais na disciplina são a instabilidade emocional motivada pela desestruturação familiar e pelo ambiente social em que vive o aluno; subvalorização da tarefa do professor por parte da família, da sociedade e da própria administração pública; dificuldade do professor, em realizar uma tarefa eficiente por força. Quanto a esta causa, complemento que ela se dá:

- da inadequação dos níveis para levar a cabo um ensino mais individualizado;

- da massificação das aulas, que implica que a personalização se converta em utopia (é impossível que a ação do professor sirva para todos);

- dos interesses extra-escolares dos alunos, que prevalecem sobre os escolares, criando absenteísmo e produzindo lacunas no conhecimento do aluno que desemboca em uma situação indisciplinada e, conseqüentemente, no fracasso;

- de os alunos mais crescidos, vivendo em uma sociedade que privilegia os valores materiais, discutirem os conteúdos que lhes são ministrados por não sentirem uma – retribuição – imediata;

- da deficiente conexão afetiva entre aluno e professor;

- dos desajustamentos derivados de uma diminuição física, deficiência intelectual ou anomalias da personalidade e da conduta (GOMEZ; MIR; SERRATS, 2002, p. 52-53).

O DocP Branco apresentou maior descrição quanto à aula na MA, pois trouxe um elemento novo da aula, os cenários de aprendizagem. Disse que *“a MA se caracteriza fundamentalmente, é princípio base, é o professor criar uma estrutura que permita aos estudantes e incentive os estudantes a ser intencionalmente ativos na atividade que fazem na escola, sala de aula ou espaço em que estiverem.”*

Ele traz um elemento novo, até agora não citado por interlocutores, que são os cenários de aprendizagem:

*“Nós criamos isso com essa ideia dos cenários de aprendizagem, que pretende, se o cenário for bem feito adequado aos objetivos que se propõe, pretende criar exatamente essa estrutura. Portanto, o cenário é muito variável, pode ser um cenário dentro da sala de aula, em que coloca os alunos a trabalhar no*

*coletivo, ou pode ser um cenário em que os estudantes terão de estar duas horas fora da sala em que os alunos vão recolher dados, ou um trabalho que leva duas semanas, com tempo fora da sala de aula, projeto base learning, de pesquisa fora do tempo da aula, portanto as modalidades são diversas, mas o princípio é a metodologia ativa implica necessariamente na ação intencional do estudante a partir dos estímulos do professor, nós sabemos que quando o professor estimula o estudante torna-se ativo, e a seguir tem iniciativa, isto é não se limita a responder o que o professor pede, portanto, tem iniciativa, é criativo, as pessoas não são criativas por natureza, precisa de uma partida. E esse cenário de aprendizagem tipicamente prevê a possibilidade de haver outras vias para atingir o mesmo objetivo.”*

Quanto aos cenários de aprendizagem, busquei na publicação de Pedro e Matos (2016), disponível em [pt.slideshare.net](http://pt.slideshare.net). Eles consideram que os Cenários de Aprendizagem podem ser uma ferramenta (forma) criativa de planejar (preparar) o (para) futuro “Scenarios can provide a tool form planning creatively for the future...”. Os cenários visam estimular o pensamento crítico e criativo que permita sair-se das formas pré-estabelecidas de planeamento das ações.

Para Matos (2014), “Pensar em cenários de aprendizagem é algo que o professor faz na sua prática docente se considerar que ao planificar a sua prática pedagógica quotidiana, o professor desenha ou antecipa, de uma forma mais ou menos consciente, diferentes tipos de situações que procurará criar na sua sala de aula.”

As características dos cenários de aprendizagem são: Inovação; Transformação; Previsão/antevisão; Imaginação; Adaptabilidade; Flexibilidade; Amplitude/abrangência; Colaboração/partilha.

A estrutura é a seguinte, de acordo com exemplos citados no *site* do iTEC – *Innovative Technologies for Engaging Classrooms*, considerada a maior iniciativa sobre a concepção do ensino e aprendizagem para a sala de aula do futuro, <http://www.itec-sde.net/pt>: propósito inicial; visão global da narrativa; tendências; possíveis abordagens para o ensino e avaliação; contexto da disciplina; pessoas e papéis; atividades e recursos (incluindo tecnologia).

Talvez os cenários de aprendizagem sejam uma nova possibilidade para pensarmos o planejamento das disciplinas e dos conteúdos na Educação Superior.

DocPPreto disse sobre a MA que

*“O contrário, o contrário, do ensino tradicional, expositivo no sentido de colocar os alunos, de forma ativa com simulações ativas no processo ensino aprendizagem. É, os alunos de forma ativa nos processos de ensino aprendizagem, eles próprios também participam, na forma de calcular o conhecimento, conseguir transformar o que lhes damos em mais conhecimento.”*

A DocPCastanho trouxe outros elementos diferentes, ou seja, que a MA precisa levar em consideração três domínios: processo de aprendizagem, definição do currículo e avaliação e que no final da aula os estudantes têm que apresentar um produto.

Os estudantes do GFAzul também falaram da importância do produto para recordar:

*“Tu lembra, no caso do aterro, o que porque e o que podia e não podia; pensa na maquete e lembra do conteúdo. Vendo e lembrando porque fez, o que podia e não podia. O que tinha que ter...”*

Quanto ao primeiro ponto: três domínios de aprendizagem:

*“Para mim, a aprendizagem ativa tem que ser pensada em três domínios naquilo que é o processo de aprendizagem, naquilo que é a definição do currículo e naquilo que é a avaliação. Então, é como vou aprender, o que vou aprender e como vou ser avaliado. Se pensarmos a aprendizagem ativa na primeira dimensão, muitos professores fazem. Levar os alunos a melhor estratégias, como aprendem melhor. poucos professores vão até o nível do currículo, deixar os alunos pensar dizer o que querem aprender, olhar criticamente para os conteúdos e pontos frágeis, pontos fortes e aprofundamentos que precisam ser feitos. E um número mais reduzido consegue entender e aceitar que a aprendizagem ativa também tem que ter impacto no avaliar. Caso contrário, é como se eu dissesse, o aluno é livre mas somente neste pedacinho aqui, o resto eu defino tudo.*

*Eu acho que esta aprendizagem ativa tem que acontecer de forma plena nas três dimensões do processo não apenas no como se faz, mas sobre o que, que conteúdo vamos trabalhar e como é que nós vamos ser avaliados nestas determinadas questões.”*

Quanto ao segundo ponto, o produto no final da aula:

*“No fim, eles têm que sair da aula com determinado produto que desenvolveram e apresentaram ao grupo, é qualquer coisa corporizável, como eu hei de explicar, no fim, eles têm que sair da aula com uma check-list que usam para avaliar o projeto, pode ser um Power Point que tem etapas-chave que a turma entendeu importantes para descrever a metodologia. Ou seja, sempre têm que sair da aula com duas coisas: aprender a trabalhar em grupo e desenvolver elementos básicos para os orientar na pesquisa, instrumentos que eles podem usar depois, algo palpável que os possa ajudar na memorização, a lembrar o que aprenderam.*

*Costumo fazer isso por duas coisas. Eles têm que sair da aula com duas coisas: instrumentos coletivamente construídos para a pesquisa, pois construir a tese por si é um processo muito isolado e por isso ocorre muita desistência, além do sentimento de sacrifício e isso não é produtivo. Além disso, a ciência hoje por si só faz-se de forma coletiva, em grupo de pesquisa, pois fazer ciência de forma isolada não é competitivo. E depois eu acho que o processo de aprendizagem tem que ser algo memorizável, fazer qualquer coisa palpável, que me ajuda a lembrar a aula que fizemos, por exemplo uma matriz de análise, algo sobre paradigmas de investigação, ou seja, algo que eles possam levar com eles que seja a corporização do aprendido. No fim quando eles saírem da aula têm (qualquer coisa para) tocar, não do ponto de vista físico, percebe, mas (algo) para lembrar.”*

Nesse sentido, procurei compreender a importância da utilização de produtos da aprendizagem e da memória no processo de aprendizagem expressos na fala da DocPCastanho.

Talvez, a ideia da professora esteja fundamentada em Zabalza e Cerdeiriña (2010), os quais evidenciam que as Metodologias Ativas permitem aos estudantes construir o conhecimento não de forma mecânica ou memorística, mas sim, que sejam capazes de manejar os conhecimentos e aplicar em algum tipo de tarefa relevante, como elaborar um produto.

**Desafio:** Quando nós, professores, elaborarmos o planejamento pensarmos na metodologia utilizada, pensar em um produto no final da aula, no sentido de contribuir com a aprendizagem e com a memorização.

Também é oportuno, quando falamos da aula universitária, compreender o processo de aprendizagem.

“A aprendizagem aparece como um meio de satisfação de uma necessidade, como a resposta a um desejo de adquirir um saber-fazer novo” (BERBAUM, 1991, p. 29). A aprendizagem surge, portanto, como uma resposta à necessidade de conhecimentos novos, da curiosidade frente ao mundo. A aprendizagem pode ser imposta ou proposta por um professor e aí caberá ao aluno decidir se quer, e aceita ou não, essa condição para satisfazer sua necessidade.

Aprender, no plano social, é descobrir os efeitos produzidos através de certa maneira de ser, é descobrir como é que somos considerados num grupo. Estes laços, quer se estabeleçam através do mundo material ou do mundo humano, conduzem a uma maior familiaridade com o meio ambiente. É aqui que reside, sem dúvida, a finalidade da aprendizagem. (BERBAUM, 1991, p.31).

O sucesso da aprendizagem está relacionado ao conhecimento dos objetivos que pretendemos atingir e ao grau de empenho, do esforço do interessado frente ao seu projeto, para atingir aos objetivos e resultados previstos.

O autor faz a pergunta: por que é que aprendemos? Definitivamente, teríamos tendência a responder que é para realizar o que temos dentro de nós próprios, o nosso projeto pessoal. Esse projeto pessoal é o reflexo de um dinamismo, expressão da própria vida.

O professor talvez devesse deixar claros os objetivos e resultados esperados para que os estudantes não tenham tanta dificuldade em estabelecer ligação entre os objetivos de formação e os objetivos e atividades de aprendizagem que lhe são propostos. E, ainda, como esses vão ao encontro de seus próprios objetivos de desenvolvimento.

Os alunos muitas vezes perguntam: para que serve isso? Para que aprender aquilo? Aprender tem como finalidade mudar a nossa maneira de ser e de fazer, a nossa maneira de ver o mundo, no sentido de podermos agir com maior eficácia e é resultado de um projeto de aprendizagem, de um objetivo e de um processo.

“O aprender não está na capacidade de resolver um problema, na concentração ou no processo para a solução, mas sim, na relação entre o processo e o resultado” (p. 38). O professor talvez precise estar atento aos canais sensoriais utilizados para acesso ao conhecimento pelo nível dos sentidos, por meio dos sinais visuais, auditivos, sinestésicos, olfativos, gustativos e táteis.

Decorre que nós, professores, precisamos cada vez mais observar qual o tipo de sinal que nosso estudante é mais sensível no sentido de favorecermos sua aprendizagem.

Aqui ressalto especial atenção à importância de utilizarmos os dois hemisférios do cérebro: o esquerdo é racional, analítico, sequencial e o hemisfério direito é intuitivo, sintético e global.

Para aprender a aprender, é preciso um distanciamento em relação ao nosso processo de aprendizagem, analisando a nossa maneira de fazer, por meio das três funções, apreensão, tratamento e memorização. Cada um faz seu caminho da aprendizagem.

As circunstâncias psicológicas presentes no clima psicológico dos locais de aprendizagem precisam ser levadas em consideração, quanto à impressão experimentada pelos estudantes para que apresentem mudanças com seu meio humano e material: impressão de acolhimento, de aceitação, de apoio ou de rejeição, de autoritarismo ou de não intervenção. Papel importante do professor, assim como o dos colegas e pais nesse sentido.

Para aprender, é preciso criar laços com o seu meio ambiente e condições satisfatórias de ordem física e psicológicas, proporcionando assim, o desejo de aprender, por meio do acolhimento e das relações. Portanto, quando os estudantes têm repulsa por um professor, terão de certa forma mais dificuldades para aprender.

Berbaum(1991) apresenta as condições para o sucesso na aprendizagem: imagem positiva de si mesmo; atitude positiva em relação à mudança; atitude ativa em relação à aprendizagem; um projeto e os pré-requisitos correspondentes; um interesse por esse projeto e uma boa percepção dos critérios que permitem apreciar o estado de realização; uma atitude favorável relativamente às situações de aprendizagens disponíveis e às pessoas que compõe e, finalmente, uma atitude favorável em relação ao seu meio ambiente (p. 71).

Cada vez mais compreendo a multirreferencialidade do fenômeno educativo e suas multifacetadas. Percebo a necessidade de reflexão de gestores, docentes e estudantes sobre essas questões, objetivando sempre a aprendizagem do estudante.

Na medida em que fui realizando a pesquisa, fui percebendo a importância de estudar o cérebro, como o estudante aprende, como podemos contribuir com a

motivação para estudar mais, como se memoriza, como se recorda, como se pode comunicar melhor, e tudo isso se reflete em nosso planejamento, nos conteúdos, na metodologia, nas avaliações de cada aula.

O DocPBranco foi quem mais detalhou a questão sobre a relação teoria/prática:

*“Sem dúvida, sem dúvida, sem dúvida. A separação entre teoria e prática que as vezes ocorre na formação, é um erro, não é. Aliás, às vezes deriva daquelas formas tradicionais de trabalhar, do ensino do professor, dou-vos a aula, parte teórica e depois vou aplicar. É uma separação, que se baseia na crença que ao aplicarem os estudantes vão entender a parte teórica. E isso não é necessariamente verdade.. Portanto, essa separação teoria prática é um erro, acho que um erro de base na formação. As metodologias ativas contribuem para articular essas duas vertentes de trabalho, aliás, nós usamos aqui muito essa lógica teórico-prática, isto é para desfazer essa ideia de separação, de momentos teóricos ou práticos, usamos essas seções, ou aulas, teórico-práticas.”*

As duas professoras prontamente disseram que, sem dúvida, a relação teoria-prática ocorre, que é mais fácil na MA transformar a teoria em prática, pois veem as coisas acontecerem.

Os três docentes falaram que utilizam e muito as TICs nas aulas de MA.

DocPCastanho utiliza muito as TICs nas aulas e explica como:

*“No doutorado, nós usamos a tecnologia de forma muito distinta no sentido de o uso da tecnologia para o professor fazer coisas e uso da tecnologia para o aluno fazer coisas. Então, dentro do laboratório, nós temos algum tipo de equipamento que é sobretudo para o professor utilizar para apresentar a aula, fazer demonstrações e aí nós usamos sobretudo os quadros interativos ou painéis interativos isso na parte mais inicial da aula, mas depois há parte da aula em que os alunos vão fazer coisas. A sala é reconfigurada de modo que eles possam formar pequenos grupos de trabalho. Muitas vezes eles usam os quadros e painéis interativos para discutir e para apresentar as ideias.*

*Como temos alunos a distância, pois nosso Doutorado é interinstitucional, é feito em Aveiro, Minho e Lisboa, é três universidades, temos vários alunos a distância, nós também usamos muito a webconferência, um sistema de vídeo conferência, e aí usamos todo sistema de captação de som e vídeo, da, 360 graus e*

180 graus, com captação de imagem, que faz zoom para as zonas específicas da sala.

*Eu ainda não utilizei na aula a impressora 3D, mas estou bem interessada em fazê-lo, pois eu acho que ela muito útil por lá estar, para desenhar objetos que nos ajudem a lembrar a aula. Qualquer coisa que seja representativo daquilo que se aprendeu.*

*Temos aula noutros cursos de outras áreas de pós-graduação no ensino de programação eles usam muitos robôs, drones.”*

DocPPreto disse que utiliza as TICs de muitas formas, como: *Facebook, Moodle, datashow*, dentre outros.

Monteiro (2016) traz uma reflexão sobre o ensinar e aprender com ferramentas da *web*.

Para que a escola atinja seus principais objetivos da educação que é o de formar cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade, deve, obrigatoriamente, rever os atuais métodos de ensino, e ao invés de transmitir conhecimentos acabados, privilegiar a construção de conhecimentos e incentivar a pesquisa e a autonomia, tirando o máximo de proveito dos recursos visuais e tecnológicos existentes. (p. 12)

A autora diz que esses recursos precisam ser utilizados como forma de comunicação e expressão, partilhados por todos os membros da comunidade de aprendizagem.

As principais vantagens da WEB 2.0 são resumidamente estas: incremento de potencial comunicativo, da “presença” e da participação *online* [...]; *folksonomy*: possibilidades dos próprios utilizadores organizarem e classificarem os conteúdos disponíveis na *net* (*tags, label, keywords, etc.*); aumento da possibilidade de autonomia, interação, colaboração e cooperação *online*, sendo que a colaboração exige um esforço conjunto em prol de um objetivo e a cooperação implica a divisão de tarefas; maior facilidade de conjugação de diferentes contextos formais e não formais para a promoção de atividades enriquecedoras e de aprendizagem significativas.

É preciso ficar atento para alguns limites da utilização:

Como a facilidade de reprodução em massa e de apropriação de ideias originais, risco de banalização de conteúdos importantes: o *overload* de informações: a possibilidade de dispersão da atenção que pode causar perda do objetivo e interesse pedagógico a questão da garantia e segurança da privacidade entre outros. (MONTEIRO, 2016, p. 13).



Algumas ferramentas da WEB 2.0 podem ser utilizadas pelos docentes em ambientes flexíveis e personalizados de aprendizagem como redes sociais ou ferramentas de partilha de som, texto, imagem e vídeo.

Ferramenta social de votação (*tricider*): o *Tricider* (<http://www.tricider.com>) é uma ferramenta gratuita que permite que se coloquem as questões para os estudantes, que se colecionem ideias através de *braisntorming* e que se façam votações para eleger a melhor ideia. Pode ser usada juntamente com a metodologia *Problem Based-Learnig*, tanto na fase inicial de levantamento do problema, quanto no que já sabem sobre o problema e possíveis soluções.

Mural de mensagens *online* (*Webnote*): o *Webnote* (<http://www.aypwip.org/webnote/>) permite a escrita colaborativa de texto e disposição *online* de notas que podem ser colocadas em um mural organizadas por cores. Pode ser utilizado para várias situações como *time pacing* (marca passo) para trabalhos, postar respostas, entre outros.

Voki : o Voki (<http://www.voki.com>) permite que se configure uma personagem animada (avatar) com possibilidade de se adicionar voz de texto digitado (*text to speech*), um ficheiro de áudio ou da captura de voz em tempo real para a formação de professores. É possível utilizar como meio de expressão pessoal e partilha de ideias como fóruns e também usar com alunos na escola.

Quadro branco colaborativo (*Draw it live*): o *Draw it live* (<http://www.drawitlive.com>) apresenta um quadro branco que pode ser usufruído colaborativamente com possibilidade de discussão síncrona durante a utilização. É possível partilhar desenhos para além de textos tradicionais e rever os passos para a elaboração do desenho.

Partilha de texto, som e imagem (*Podomatic*): a facilidade em publicar vídeos por meio do *Youtube*, as fotos (*Instagram* e *Flickr*) e sons (*Podcasts*). Há sites de fácil gestão de fotografias nos quais podem ser feitas votação nas preferidas. O *Podomatic* (<http://www.podomatic.com>) oferece ambiente para partilha de *podcasts* que correspondem a um ficheiro de áudio/vídeo, publicado por meio de *feeds* periódicos, o que favorece o *download* automático (p. 13-15).

Quanto às redes sociais, como o *Facebook*, pode potencializar a comunicação e partilha de informações e conhecimentos, permitindo o

desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino/aprendizagem mais dinâmicas, abertas e criativas, como:

*Book tag*: permite criar lista de livros para leitura de um grupo e criar questões e reflexões e comentários sobre livros;

*Books iRead*: permite partilhar livros, adicionar *tags* e comentários de amigos;

*Poll*: permite a realização de sondagens diversas;

*Quizze Creator*: permite criar *quizzes* que poderão funcionar para inquéritos ou testes;

*Flickr*: permite copiar foto do *Flickr* para o *Facebook*;

*Fotoflexer*: editor de imagens para o *Facebook* por meio do *Picasa*, *Flickr* e outros;

*My delicious*: permite armazenar, organizar, catalogar e partilhar os endereços *web* favoritos;

*Google docs*: permite o acesso por meio do *Facebook*;

*Favorite pages*: permite adicionar páginas favoritas do *Facebook* ao perfil;

*Formspring.me*: permite enviar e receber perguntas anônimas;

*Files*: permite armazenar e recuperar documentos no *Facebook*;

*Calendar*: permite organizar a atividade diária, colocar avisos e partilhar com os amigos;

*Study groups*: permite colocar todos os membros do grupo em contato;

*Flashcards*: permite criar cartões em *flash* para estudar no *Facebook*;

*To-do-list*: permite criar listas de tarefas no *Facebook* podendo estar ser partilhadas com outros;

*Hoot-me*: aplicação gratuita para estudantes para obtenção de ajuda que permite perceber quem está trabalhando e, dessa forma, partilhar ideias/opiniões;

*Podclass*: permite partilhar informações dos mais diversos tipos, sendo semelhante ao ambiente de aprendizagem (p. 16-18).

Goulão (2016) chama a atenção para a possibilidade de utilização dos Recursos Educacionais Abertos – REAs, pois permitem cada vez mais o estudo individual, potencializam a aprendizagem colaborativa, criam oportunidades de inovação pedagógica.

A autora também chama a atenção de que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem promovem o uso dos diferentes estilos de aprendizagem, mobilizando

os modos de operar e possibilitando a elaboração de materiais de ensino pelos estudantes.

A autora cita Atkins, Brown e Hammond (2007). Os REAs têm vários formatos: cursos completos, materiais do curso, módulos, livros didáticos, *streaming* de vídeos, testes, *software*, e quaisquer outras ferramentas, materiais e técnicas utilizadas para apoiar o acesso ao conhecimento. Cita também Okada e Barros (2010) que dizem: os REAs são componentes-chave na era digital marcada pela filosofia de abertura via Web 2.0, na qual coaprendentes, coeducadores e copesquisadores podem compartilhar as suas coautorias de forma livre e contribuir na construção colaborativa do conhecimento aberto (p. 25).

Para a autora, a literacia digital e as competências são consideradas pela Comissão Europeia (2011) pilares-base na *Digital Agenda for Europe*. Estas competências são cruciais para o desenvolvimento da economia baseada na sociedade do conhecimento.

Para definir o conceito de literacia, a autora utiliza Ala-Mutka (2008, p. 4): “*consists of the ability to access digital media and ICT, to understand and critically evaluate diferente aspects of digital media and media contentes and communicate effectively in a variety of contexts*<sup>67</sup>”.

A cibercultura e o uso das tecnologias permitiram novas formas de conexão, de comunicação entre as pessoas permitindo o acesso à informação, o que pode trazer implicações nos modos de ser e de trabalhar e levar a nós, professores, a repensarmos que as possibilidades de ensino e a aprendizagem colaborativa começam a fazer sentido, segundo a autora.

Silva (1998) chama a atenção de que os professores precisam estar preocupados com a forma como o aluno interage com a informação, como desenvolve o modelo mental da informação e como utiliza de forma significativa em novas tarefas ou situações-problema, do que para os modos de transmissão e das tecnologias de suporte.

Os *media* (tecnologias) precisam estar integradas ao projeto curricular da escola/instituição, espaço mediado por fenômenos substantivos (filosofia,

---

<sup>67</sup> Tradução minha: Consiste na capacidade de acessar a mídia digital e as TICs, para entender e avaliar criticamente diferentes aspectos da mídia digital e contextos midiáticos e se comunicar efetivamente em diversos contextos.

fundamentação, objetivos, conteúdos, metodologias, meios e avaliação), por processos (em cujo desenvolvimento e funcionamento se constroem os programas educativos) e por dinâmicas (que redefinem e reconstroem os programas educativos). Portanto, o autor chama a atenção para esta relação da utilização das *media* com o projeto curricular no sentido de contribuir com o processo de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, parece mais fácil justificar a utilização dos *media* na integração curricular, realizar relações nos diversos elementos do desenho curricular a partir de perspectivas psicológicas, sociológicas, comunicativas, epistemológicas e pedagógicas, no entanto, a prática tem mostrado que o uso pedagógico dos *media* nas aulas por parte dos professores é algo mais complexo, pois exige que seja estabelecida uma convergência entre o conhecimento pedagógico disponível e o pensamento do professor sobre esse mesmo conhecimento.

O conhecimento pedagógico, em termos gerais, consiste num conjunto de saberes teóricos e práticos para a melhoria da educação que o professor adquire na sua formação inicial e contínua, e que se concretiza na formação de projetos curriculares e pedagógicos específicos para determinado nível educativo, programas, métodos e estratégias de ensino, alunos particulares, etc. (SILVA, 1998, p. 211).

Essa ação pedagógica utilizando os *media* precisa de um processo pessoal de raciocínio por meio da integração do conhecimento teórico e prático, baseado em duas dimensões, as quais se exige atenção: objetiva, por meio da fundamentação da legitimidade social e axiológica, relevância cultural, pertinência pedagógica do conhecimento, e a subjetiva, relacionada ao processo por meio do qual os sujeitos utilizadores interacionam com o conhecimento e às condições para utilização na prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação dos professores é de extrema importância, pois é o protagonista na utilização e integração dos *media* na concretização curricular, exigindo uma cultura tecnológica e renovação pedagógica, conhecimentos e metodologias.

Quanto ao conhecimento, a formação deve incluir uma tríplice abordagem: tecnológica, expressiva e pedagógica.

A abordagem *tecnológica* deve traduzir-se em conhecimentos sobre manipulação, rotinas de operação e modos de produção dos diferentes *media*; a

*expressiva* no conhecimento do discurso e da linguagens específicas de cada meio; a *pedagógica* no conhecimento para integrar os *media* no processo de desenvolvimento curricular. Essa formação precisa ser feita de modo integrado, sob pena do domínio da técnica falsear o domínio pedagógico (Silva, 1998, p. 212).

Ao nível das metodologias, a formação também deve incluir uma tríplice abordagem: teórica, apresentação de casos e práticas em situações de formação. Na *teoria*, com a inclusão de informações pertinentes provenientes de diversas fontes (comunicacionais, psicológicas e pedagógicas), na *apresentação de casos* recorrendo a simulações e a exercícios exemplares, e nas *práticas em situações de formação* através da análise de situações de aprendizagens concretas, de forma a garantir o domínio progressivo de novas ideias e habilidades relacionadas com o uso pedagógico dos *media* (Silva, 1998, p. 212).

Essa formação precisa aproximar as dimensões objetiva e subjetiva do conhecimento pedagógico e muito a partir da reflexão e da prática do professor para realmente integrá-las ao desenho do projeto curricular, de duas formas: *macrodesign*, que implica em decisões políticas e *mesodesign*, que é centrado no projeto educativo da escola/instituição.

Essas decisões se efetivarão no cotidiano escolar por meio da renovação pedagógica, desde que sejam oferecidas certas condições e que os processos institucionais reconheçam e potenciem o uso continuado dos *media*, disponibilizando tecnologia, equipando salas de aula, criando mediatecas e centros de recursos, oferecendo apoio pedagógico aos professores para o desenvolvimento interdisciplinar nos processo ensino/aprendizagem (Silva, 1998, p. 213).

No entanto, o autor chama a atenção para duas questões: o redimensionamento do número de alunos por turma, no sentido de viabilizar o trabalho e o *design* arquitetural das salas e do mobiliário escolar, com tamanho e espaço suficientes, zonas de trabalho diversificadas, colocação de tomadas de corrente elétrica, interruptores graduais de iluminação, mesa de suporte para os equipamentos de projeção e mesa de trabalho para alunos que permitam reformular facilmente as configurações espaciais.

Essas questões são recorrentes na instituição como condições mínimas para o bom uso dos *media*.

Souza (2016, p. 46) diz que a tecnologia:

É uma área do conhecimento com características interdisciplinares que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços e tem como principal objetivo promover a funcionalidade, relacionada com atividade e participação das pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, melhoria da qualidade de vida e inclusão social.

A autora supracitada, afirma que, dentre as tecnologias, há possibilidade de utilização do computador por pessoas com problemas neuromotores ou cognitivos, podendo acessar por meio do rato (*mouse*), do teclado, dos manípulos e acesso pelo olhar.

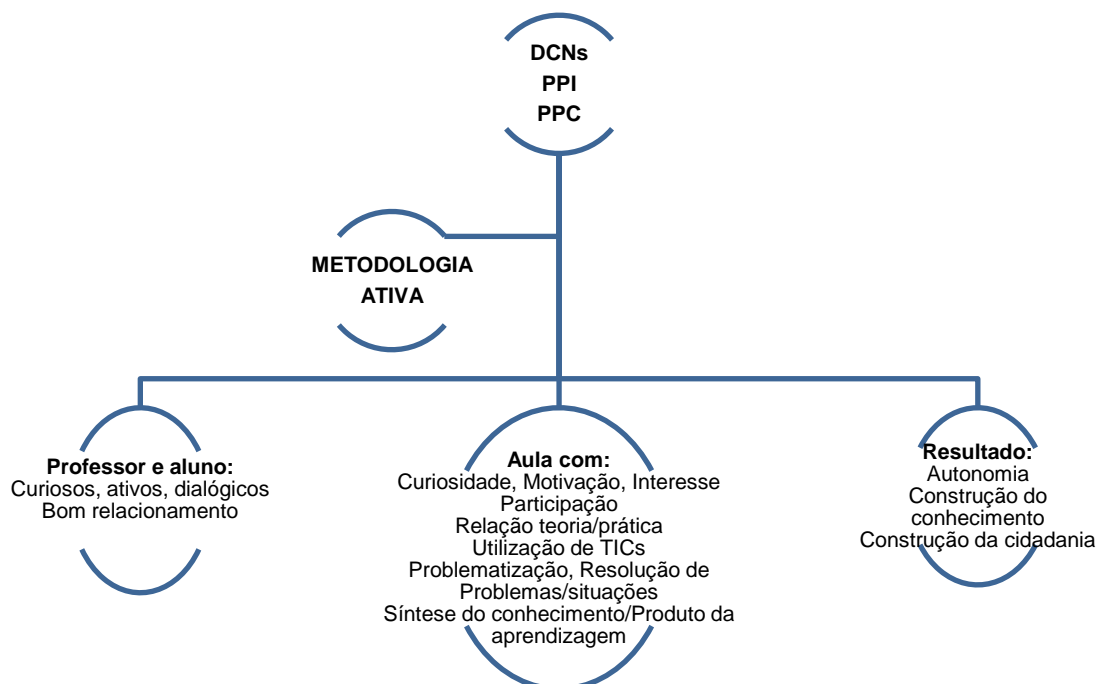
O rato (*mouse*) pode ter o *tracker* que permite pessoas sem controle dos membros inferiores ou superiores consigam mover seus ponteiros por meio do movimento da cabeça. Quanto ao teclado, o *software* Grid permite trabalhar sem usá-lo, nem o teclado, os quais podem ser acedidos pelo dispositivo apontador *tracker*, *trackBall* ou outros, ou ainda por manípulos por processos de varrimento totalmente controlado pelo utilizador.

O programa tem um sistema de conversão de texto em fala. Os manípulos permitem acessos físicos como abertura de janelas, portas, acesso ao telefone, TV, equipamentos de áudio e vídeo além de estabelecer relações com outros dispositivos, como brinquedos adaptados e digitalizadores de fala. E ainda o acesso ao computador por meio do olhar tem dispositivos como My Tobi que por meio do movimento dos olhos, acesse ao computador, substituindo o rato, teclado e os manípulos, permite pessoas com movimentos limitados se comunicarem utilizando o software de comunicação. (SOUZA, 2016, p. 44.45).

Esse recurso é de extrema importância no sentido de possibilitar a inclusão de estudantes com deficiência.

Finalizando a trança da caracterização da MA por docentes portugueses, trago novamente a base teórica construída para entrelaçar com a empiria.

Figura 51 – Representação da MA oriundo da teoria



Fonte: Da Autora (2017).

Somente um dos elementos presentes na base teórica não foi evidenciado na percepção de docentes portugueses acerca da MA: a curiosidade como elemento impulsionador da aprendizagem, da mesma forma que os docentes brasileiros.

As TICs, ao contrário à percepção dos docentes e estudantes brasileiros, são muito utilizadas e diversificadas nas MAs.

Quanto ao alinhamento dos documentos institucionais acerca da MA, não foi possível analisar nesse estudo.

Nesse sentido, arrisco elaborar, mesmo que provisoriamente, um conceito de Metodologia Ativa, com o amálgama dos alicerces teóricos e dos resultados da empiria brasileira e portuguesa.

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 correflexão, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva a resolução de problemas e situações, a construção do conhecimento e da autonomia e a formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado, tendo o docente como instigador e mediador.

#### 5.2.4.4 Minitrança IV Coreografia interna MA: mais aprendizagem

Os docentes falaram sobre quais MAs os estudantes aprendem mais. DocPPreto disse que os estudantes naturalmente notam e expressam por meio da autoavaliação:

*“[...] acho que gostam sobretudo das apresentações de trabalho e das simulações de aula, estes são muito importantes.”*

A DocPCastanho coloca duas situações de aprendizagem, de conteúdo e de competências.

*“Se formos entender o aprender como a aquisição de conteúdos, que é aprender conteúdos, eu tendo a achar que eles aprendem melhor quando os trabalhos que têm que fazer são individuais, ao contrário da minha vontade e da minha expectativa. E noto isso também nas avaliações, talvez aí tenham melhor desempenho, dedicam-se mais, são mais, são mais cuidadosos na forma que as coisas são apresentadas, os elementos estéticos são melhor trabalhados.*

*Agora, se nós entendermos a aprendizagem como o desenvolvimento de competências e especificamente habilidades, não só aquela dimensão do conteúdo, do domínio sobre o conteúdo, do conhecimento factual ou processual, então aí eu vou achar que quando o trabalho é em colaboração, a pares, trabalho colaborativo, talvez aí eles aprendam mais competência, no que diz respeito ao trabalho colaborativo. Mas é, talvez muita intuição, não consigo trazer-lhe fatos para comprovar isso, o que estou a lhe dizer. Nunca fiz essa comparação, mas sua pergunta por acaso me coloca a pensar. Deixa-me a pensar se significativamente o que estou a dizer será verdade ou somente uma apreciação minha, sem fundamento.”*

DocPBranco disse que a MA que mais aprenderam foi:

*“[...] PBL, mas precisa ter os ingredientes que nós colocamos no cenário da aprendizagem, isto é, ser claro que o estudante vai ter um papel ativo e de iniciativa nas atividades, responsabilizá-lo. O que eles têm que fazer no segundo ano do mestrado é um conjunto de aulas, que nós chamamos de iniciação a prática profissional, eles têm que planejar e fazer uma intervenção numa escola, essa intervenção demora tipicamente um mês e meio as vezes dois 2 meses, então eles*



organizam como se fosse um projeto, a informática e em outras áreas também, artes.

*Na informática, por exemplo, como criar um programa ou aplicativo que faça simulação, gere a segurança, alarme dispare, exercício simples, digamos sim, conceitualmente não é muito complicado, mas muito sofisticado, muitas vezes depois fazem isso fisicamente, criam uma maquete, com casa, quarto e implementam através de um software coletivo, relação do wifi com computador, instalação.”*

Figura 52 – MA com mais aprendizagem na percepção dos docentes



Fonte: Da Autora (2017).

Figura 53 – Mais Aprendizagem: Conteúdo e Competências



Fonte: Da Autora (2017).

A DocPCastanho faz-nos pensar que precisamos aliar os dois tipos de atividades e de solicitação de trabalhos, tanto individuais como coletivos, e ainda podemos realizar um trabalho coletivo com entrega da produção individual. Enfim, são muitas as possibilidades para fazermos a aula com os estudantes sempre objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

O PPI da Instituição brasileira pesquisada cita como uma das características do docente universitário ser um “Incentivador da autonomia do estudante para a produção individual e para o trabalho em equipe”.

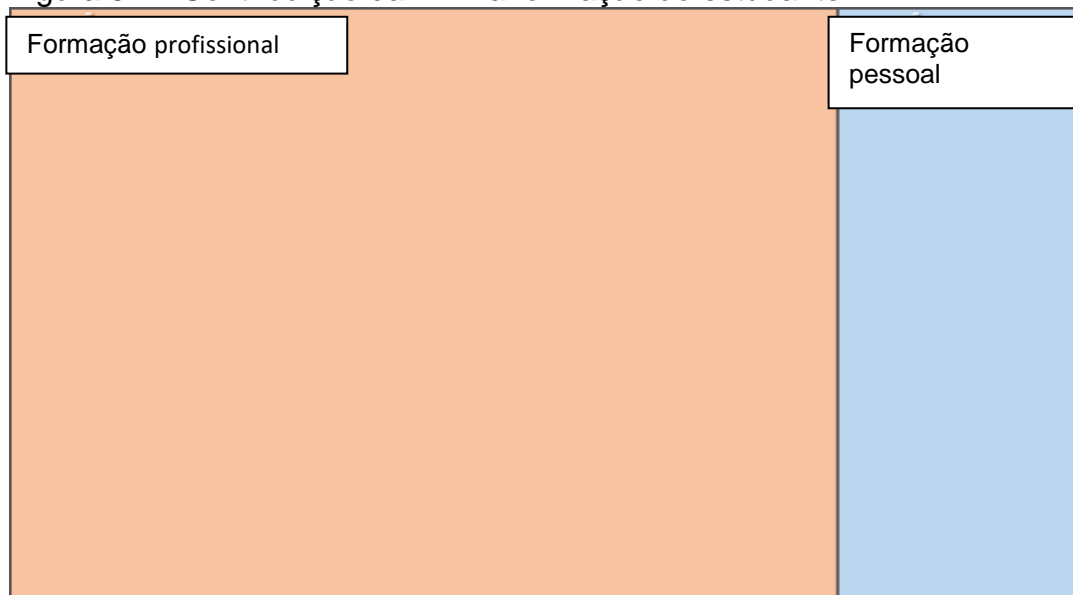
Demo (2008, p. 122) diz que é preciso criatividade e parceria na produção individual e coletiva.

O aluno precisa de momento individual, no qual carece acertar contas consigo mesmo, também porque pesquisar e elaborar são atividades que possuem sua dimensão bem subjetiva, individual. Cada qual faz de seu modo, mesmo havendo plataformas metodológicas compartilhadas. Mas precisa, talvez ainda mais, de momento coletivo, no qual a cidadania individual se complementa e talvez mesmo se transfigure no esforço coletivo, até porque é este que muda a história, não soluções individualistas. Já é importante que a pessoa, individualmente, saiba confrontar-se com os problemas sociais. Mas é ainda mais importante que saiba copor a cidadania coletiva, porque a história é sempre um texto também coletivo.

5.2.4.5 Minitrança V Coreografia interna: contribuições da MA na formação do estudante

A ilustração a seguir representa as contribuições da MA na formação do estudante.

Figura 54 – Contribuição da MA na formação do estudante



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

A ilustração apresenta uma tendência de que a maior contribuição da MA, na percepção dos docentes, é na formação profissional.

DocPCastanho diz que a contribuição se dá pelo desenvolvimento de três competências: de colaboração, científica e digital.

*“Aprendem mais a trabalhar uns com os outros, isso sim, estímulo muito isso, a capacidade de trabalhar uns com os outros. Porque venho de uma geração um pouco mais nova do que na academia, eu tenho visto muito que a geração mais antiga tem muito mais dificuldade em trabalhar uns com os outros, vem de uma geração muito individualista, que não sabe trabalhar em grupo, portanto sabem trabalhar em grupo com as pessoas que gostam e não sabem trabalhar com as pessoas que não gostam.*

*E hoje em dia o mercado é interdisciplinar, as pessoas têm que trabalhar com pessoas de outras áreas científicas, outras formas de pensar e de processar informação, portanto trabalhar em conjunto é uma forma que estímulo muito, acho que eles saem daqui com mais competências de colaboração, isso sim.*

*E também acho que saem daqui, pelo menos das aulas que têm comigo, com mais competências digitais, trabalho muito isso com eles, saber pesquisar online, saber comunicar com uso de múltiplas plataformas. Se eles têm consciência disso não tenho noção.”*

A competência digital é um elemento novo da contribuição da MA. Afonso e Feio (2010) realizaram uma pesquisa com 1.112 professores e verificaram que 90% consideram muito importante ou extremamente importante desenvolver valores de bem no aluno: justiça, respeito, responsabilidade, solidariedade, verdade, honestidade, dignidade, esforço e trabalho. Quanto à questão “valor mais importante de todos enquanto valor que pretende que os seus alunos desenvolva”, cerca de 33% dos professores responderam “a responsabilidade”, seguido muito próximo do “respeito”, depois “justiça” e do “bem” do aluno.

No entanto, a pesquisa aponta que a maior parte das estratégias utilizadas pelos professores promovem o desenvolvimento do respeito por meio de atividades que levam o aluno a se colocar no lugar dos outros e da justiça pela análise e discussão de dilemas morais.

Por outro lado, envolver os alunos em metodologias como o trabalho projeto ou encorajamento da participação dos alunos na vida escolar atuam na promoção e desenvolvimento da responsabilidade, estratégias que os professores dão bastante importância na sua prática pedagógica. (AFONSO; FEIO, 2010, p. 75)

Quanto aos valores nada importante ou pouco importante, os professores sinalizaram a “beleza”. Quando perguntados sobre o “valor mais importante que deseja que os alunos desenvolvam”, apenas 0,1% referiu-se à “beleza” e 0,2% ao “altruísmo”. Os valores com percentagem abaixo de 2% foram: “liberdade” 1,7%, “tolerância” 1,6% e “amizade” 1,3%.

Para Feio (2010), a educação para a cidadania não se concretiza por meio do discurso em torno de valores e virtudes, mas por meio de experiências de vida, é mais prática que discurso, é mais ação/reflexão que conteúdo/informação.

Feio cita que muitos professores se questionam se estão ou não educando para a cidadania e que estratégias utilizar. E continua dizendo que alguns professores transmitem valores democráticos praticando as Metodologias de ensino Ativas, levando os alunos a participarem de projetos em comum na turma e na

escola. Continua a reflexão apontando que muitos professores têm praticado a educação para a cidadania democrática e outros necessitam de formação nesse sentido.

Feio (2010) cita o estudo de Jares (2007) sobre estratégias utilizadas pelos professores, bastante valorizadas pelos alunos, na promoção da ética e da cidadania. Os professores espanhóis apontaram assembleias de turma sobre conflitos e convivência; debates na aula sobre conflitos e convivência; dinâmicas de grupo (jogo de representação e de simulação, estudos de caso etc.), jogos cooperativos; exercícios de resolução de conflitos; leituras de textos sobre conflitos e convivência; visionamento de dispositivos e/ou filmes, entre outros. Já os professores portugueses responderam: o uso do lúdico (jogos, histórias); o trabalho em grupo, o diálogo, a metodologia de trabalho de projeto e a construção participada de regras.

95% dos professores pesquisados procuram ser exemplo de comportamento para seus alunos, ou seja, de acordo com o citado anteriormente, educação pela prática e não pelo discurso.

As autoras perceberam que os professores utilizam várias estratégias para trabalhar os valores e a cidadania, no entanto, não estão certas de que essas ações são contínuas ou pontuais, se são ajustadas à realidade, se são direcionadas somente a um grupo de alunos.

Também entendem que é necessária a formação ética dos professores em relação à formação ética dos alunos.

Em resumo, há um conjunto alargado de abordagens situadas, sobretudo, na participação ativa dos alunos, desde a introdução de conteúdos adequados no currículo (questões ambientais, saúde, património...), aos métodos de trabalho na disciplina, às áreas não disciplinares e aos espaços de trabalho ou convivência informal. (AFONSO, 2010, p. 80)

#### 5.2.4.6 Minitrança VI Coreografia interna: Sistema de avaliação na MA

Apresento nesta coreografia, as possibilidades avaliativas da aprendizagem e do processo, resultando no indicativo de avanços e desafios da utilização da MA.

Quanto à **avaliação da aprendizagem**, ficou evidente na fala dos docentes que realizam por meio de trabalhos, conjunto de aulas, cenários de aprendizagem,

ou seja, como desenvolvem as aulas, pois estão tratando de estudantes de mestrado e doutorado. Não fazem prova. Utilizam autoavaliação e avaliação do processo.

A DocPCastanho disse ter uma forma diferente de conceber a avaliação, pois os estudantes participam da decisão dos pesos dos trabalhos e também da escolha das temáticas a serem estudadas.

*“Isso tem me dado muitos problemas. De uma forma muito específica, muitas vezes deixo que o aluno, ele mesmo defina o peso que ele quer dar ao trabalho (na nota final). Imagina que você tem 100% e é ele que determina o peso que cada trabalho vai ter em sua classificação final. Isso para ele tomar consciência se o produto que concebeu foi tudo o que ele que poderia ter produzido ou se havia algo que poderia ter melhorado. E, portanto, não é tanto a ideia de negociar os pesos para ele ver onde vai dar mais notas, não é isso, mas é para estimular que ele perceba de forma reflexiva, com base em regras de análise facultadas, onde ele teve melhor desempenho e o que poderia fazer melhor. Mas os alunos vivem isso muito mal, eles acham que eu deveria avaliar os trabalhos todos, que quem deveria decidir isso (o peso de cada trabalho) era eu. Muitas vezes eles vivem uma angústia, eles não sabem como fazer. Nem tudo é pacífico.*

*Outro exemplo, chegou um momento em que eu dei a oportunidade de eles escolherem uma temática para ser estudada. Normalmente cada disciplina tem quatro temas, normalmente cada tema dura duas semanas, então eu defini que os alunos, nas duas últimas duas semanas, deveriam definir o tema a trabalhar. Chegou o fim e disse-lhes: “Olhem para as coisas e sejam críticos e exigentes, definam os temas”. Isso deu problema, eles não sabiam dizer (o que queriam estudar), diziam que eu teria de definir, que essa era a minha responsabilidade.”*

*“O processo de ensino e aprendizado, a aprendizagem ativa exige isso, um certo sentido de responsabilização pelo próprio aprendizado (por parte do estudante). E um espírito crítico e reivindicativo que o próprio ensino não tem dado oportunidade para acontecer. Então é normal que eles cheguem no mestrado ou no doutorado, nós pomos-lhes um conjunto de novos desafios e muitas vezes eles não estão preparados. Mas a questão do ensino ativo ou da aprendizagem ativa também tem essa questão a pessoa tem que responsabilizar-se pelo seu ativismo na coisa, senão é bem complicado.”*

O DocP Branco apresenta a avaliação muito relacionada às atividades de ensino e ao desenvolvimento de um produto. A avaliação desse produto, muitas vezes, é feita por meio do *peer review*, ou seja, da avaliação por pares, depois pelo professor. Aprende quem avalia e quem é avaliado. Um fato que considero interessante.

*“Como acontece com o conjunto de aulas que o professor dá, pode envolver ou não, mas nós entendemos que sim, que deve envolver a produção de alguma coisa, e isso pode ser resolução de um problema, apresentação simples, uma exposição feita pelos estudantes, pode ser diversas coisas. Há produtos que estão previstos nesse cenário assim como a avaliação, a avaliação reflete várias formas, depende da temática do cenário desenvolvido. Um exemplo, pode acontecer que os alunos são encarregados de desenvolver uma apresentação sobre uma temática, desenvolvê-la e realizá-la, e a avaliação é muitas vezes feita por de peer review, na lógica de peer review, ou seja, na revisão por pares, claro que o professor avalia o trabalho, processo e produto desenvolvidos mas cabe o papel dos alunos avaliar também, portanto a ideia da avaliação por pares é muito forte nessas atividades, porque se reconhece que há vantagens quer pelos estudantes que estão sendo avaliados quer para os estudantes que estão a fazer peer review, a fazer a avaliação. [...] eles vão avaliar no peer review o trabalho dos outros e reflete sobre o trabalho que fizeram. Essa é uma vantagem da avaliação por pares.*

*A outra é que retira a ideia, muito tradicional, de que a autoridade do reconhecimento é do professor, e somente do professor, isto é, fazem o trabalho e o professor que diz se tá bem ou tá mal, claro que o professor vai dizer se tá bem ou mal, vai corrigir, mas há outras fontes de feedback, que são os pares, os outros estudantes. Portanto sustenta-se aí a avaliação. O papel que os estudantes tem é tipicamente muito forte, portanto a ideia é evidentemente de os responsabilizar pelo seu trabalho, eles não se limitam a estudar o que o professor manda estudar, a fazer exercícios que o professor manda fazer, eles tem que ter um papel de explorar, investigar determinados pontos [...].”*

A DocP Preto disse que faz a autoavaliação com os estudantes. Essa possibilidade de os estudantes participarem da escolha de conteúdos e da avaliação de suas atividades, além de fazerem a autoavaliação, pode ser caracterizada como uma participação ativa no processo de aprendizagem e contribuir com a motivação e

interesse pela aprendizagem. Considero grandes **avanços** entrelaçados a utilização da MA.

Quanto à avaliação do processo, apresento os **avanços** na utilização da MA, citados por docentes portugueses, expresso em formato de nuvem.

Figura 55 – Avanços na utilização da MA



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras recorrentes, mais citadas, centralizadas na nuvem, foram: Alunos 5; Preparar 3; Professores, Avanços, Estudantes, Evolução, Ativas, Melhorar, Inovação 2.

O quadro a seguir destaca os avanços citados pelos docentes.



Quadro 37 – Avanços na utilização da MA na percepção de docentes

DocPPreto	DocPCastanho	DocPBranco	PONTOS
Melhora a aprendizagem efetiva, significativa		Evolução existiu, uma vez mais o sentido da responsabilidade, estudantes tornarem-se conceitualmente muito mais reflexivos	<b>Coreografia interna: Estudante</b>
As MA motivam mais os alunos para a aprendizagem			
Alunos ficam mais aptos à prática, à vida profissional			
	Pais, sociedade e instituições mais críticos e exigentes, mais: qualidade e inovação. É melhorar, é fazer diferente		<b>Coreografia Externa: Institucional</b>
	Competitividade tem levado à tomada de consciência: perspectivas mais ativas de ensinar e aprender		

Fonte: Da Autora (2017).

Os avanços mais significativos com a utilização da MA estão relacionados à coreografia interna, ao estudante, o qual está o elemento central do processo ensino/aprendizagem. Apresenta melhora na aprendizagem, mais motivação para aprender, mais reflexivos, mais responsáveis e mais aptos para a prática profissional.

A palavra “preparar”, que aparece em destaque, refere-se à preparação da aula para a aprendizagem do estudante.

Ocorreu também avanço na coreografia externa no sentido de mobilização institucional de melhorar as perspectivas de ensinar e aprender devido às exigências e à competitividade da sociedade quanto à qualidade e inovação na formação dos estudantes.

Quanto aos **desafios** na utilização da MA citados por docentes portugueses, estão expressos em formato de nuvem.

Figura 56 – Desafios na utilização da MA



Fonte: Da Autora e NVivo (2017).

As palavras mais citadas foram: Tempo 11; Pessoas 9; Alunos 6; Disciplina, Universidades 4; Doutorado, Professor, Trabalhar, Ponto, Investigação 3.

O quadro a seguir destaca os desafios citados pelos docentes.

Quadro 38 – Desafios na utilização da MA na percepção de docentes

DocPPreto	DocPCastanho	DocPBranco	PONTOS
Quando há muitos alunos, grupos grandes, torna-se mais difícil			<b>Coreografia interna: Estudante</b>
Planificação e do planejamento, exige mais tempo para planejar, pensar e como implementar as atividades	De ordem econômica, econômica não no sentido financeiro, mas da economia no todo, do ponto de vista do todo.	Tempo é a maior dificuldade, tempo para preparação de atividades, quer da parte dos professor quer da parte dos estudantes	<b>Coreografia Externa: Institucional</b>
Quando uso tecnologias, preciso pensar com antecedência e perde-se muito tempo com preparo de materiais mais do que no ensino tradicional	Flutuação na atribuição de carga letiva	Currículos das disciplinas continuam a ser muito extensos	
	Fazer um trabalho bem feito do ponto de vista da docência e fazer um trabalho bem feito do ponto de vista da investigação não é compatível.	A literacia digital suficiente para trabalhar, acesso e inclusão	
	Valorização da dimensão docente no Ensino Superior	<i>Background</i> na formação inicial de professores, o que fazemos aqui com professores tem prazo e influência na prática profissional	
	Praticar o que se prega. Muita leitura, estudo e pesquisa sobre MA, mas não pratica na sala.	Falta de correção: reflexão do professor com os outros, pensar com os colegas	
	Mais partilha de experiências		
	Teria que ter um mecanismo de supervisão, mentor que supervisiona seu trabalho.		

Fonte: Da Autora (2017).

Os maiores desafios na utilização da MA estão relacionados à coreografia externa, institucional, em que o elemento central é o tempo, ou seja, a necessidade de tempo para o planejamento, para pensar os conteúdos, as atividades e as TICs mais adequadas para cada aula, além do currículo muito extenso em cada disciplina.

Outro desafio institucional é quanto ao docente: carece de valorização da docência, pois o pesquisador já é valorizado; tem flutuação de disciplinas a cada semestre, necessita de mais partilha de conhecimentos, de correflexão e de supervisão, bem como de praticar mais o que estuda e pesquisa.

### 5.3 TRANÇADO DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A MA: DOCENTES BRASILEIROS E PORTUGUESES

Apresento, a seguir, as principais aproximações e distanciamentos referentes às percepções de docentes brasileiros e portugueses acerca da MA.

Quadro 39 – Aproximações e distanciamentos brasileiros e portugueses

DOCENTES		
COREOGRAFIA E VARIÁVEIS COREOGRÁFICAS	DOCENTES BRASILEIROS	DOCENTES PORTUGUESES
Variável coreográfica: Nível de ensino	Graduação	Graduação, mestrado e doutorado
Variável coreográfica: Número de alunos	11 a 35	8 a 20 alunos
Variável coreográfica: Carga horária de aula	9 a 30 h/a	6 a 9 h/a
Variável coreográfica: Tempo de atuação docente	1 docente - 5 anos 3 docentes - mais de 10 anos	1 docente - 5 anos 2 docentes - mais de 10 anos
Variável coreográfica: Formação continuada	Instituição tem programa de formação de docentes e os interlocutores participam sempre Criação de grupo de estudo em 2014	A instituição não tem programa de formação de docentes e os interlocutores participam de atividades pontuais Não percebi grupo de estudo, somente equipe de coordenação do FTETLab
Variável coreográfica: Planejamento	Estudantes não participam da decisão acerca das temáticas estudadas, mas em um curso auxiliam na construção da aula Demanda de tempo para planejamento	Estudantes participam da decisão acerca das temáticas estudadas Demanda de tempo para professor e estudantes

	Plano de ensino do docente alinhado ao PPI e PPC	Não foi encontrado o projeto institucional e de cursos
<b>Coreografia interna: aula do professor</b>	Diversidade de metodologias utilizadas	Menos possibilidades
	Metodologias mais conhecidas na academia	Metodologia desconhecida: cenários de aprendizagem
	Estudantes participam de sua avaliação em algumas disciplinas	Estudantes participam decidindo e atribuindo pesos às atividades
	Avaliações mais utilizadas são provas e trabalhos	Avaliações mais relacionadas com atividades de ensino e o produtos da aprendizagem
	Estudantes fazem autoavaliação	Estudantes fazem autoavaliação
	Relação teoria prática muito presente	Relação teoria prática muito presente
	Utilização das TICs, mas não determinante	TICs muito utilizadas e variadas tecnologias: ferramentas do <i>Google</i> : <i>Facebook</i>
<b>Coreografia interna: postura docente</b>	<i>Coach</i> , mediador, escuta qualificada, facilitador, observador, questionador.	Relação interpessoal mais forte; Função de coordenar, orientar, dar <i>feedback</i> , organização da aprendizagem, de líder; Grande inspirador do trabalho. Atua de forma diferenciada em relação a cada aluno; Saber como o ser humano aprende, como cérebro funciona.
<b>Coreografia interna: Postura estudante</b>	Resistência inicial nas primeira aulas com MA; (cultura de receber) Protagonismo do estudante; Participação ativa; Bom relacionamento; Motivação e interesse; Responsabilidade e comprometimento com grupo; Precisam de tempo para aprender	Muito interessados, motivados porque querem ser professor; Com maturidade; Autodeterminados, envolvidos, dedicados; Muito cansados; Valorizam muito estudo.
<b>Variável coreográfica: Espaço físico</b>	A maioria das aulas são realizadas em salas de aula	Maioria das aulas são realizadas em laboratório de tecnologia
	Professores utilizam o LMI, criado em 2014/2	Professores utilizam o FTELab, criado em 2015/2
	Instituição tem dois LMI	Instituição tem um FTELab, mas com muito mais recursos tecnológicos
<b>Coreografia interna: Contribuição da MA</b>	Formação profissional e humana mais equânime	Maior ênfase na formação profissional
<b>Variável coreográfica: Preocupação futuro com</b>	Educação Básica: a) deficiente na formação de estudante; b) pouco discute e utiliza MA; c) implica na cultura receptiva do estudante	Formação inicial dos professores: a) cultura da reflexividade; b) cultura da correção; c) cultura digital; d) cultura da formação permanente
<b>Variável coreográfica:</b>	<b>Variável coreográfica: estudantes</b> Mais aprendizagem, mais envolvimento institucional, mais politizado, mais reflexivo, mais crítico, mais autonomia, mais leitura, protagonista, mudança de cultura. <b>Variável coreográfica: relação professor aluno:</b> aproximação maior; <b>Variável coreográfica: avaliação</b>	<b>Variável coreográfica: estudantes:</b> mais aprendizagem, mais motivados, mais reflexivos, mais aptos para a prática profissional.

<b>Avanços com a MA</b>	<b>institucional:</b> melhora nota docente <b>Variável coreográfica: avaliação,</b> melhora nota dos estudantes <b>Variável coreográfica: espaço físico</b> Utilização do LMI <b>Coreografia externa;</b> <b>Institucional</b> Participação de professores na formação continuada de MA, participação como ministrantes de MA, mudança de concepção de ensinar e aprender, adesão de muitos professores na utilização da MA.	<b>Coreografia Externa: institucional.</b> Maior exigência e competitividade da sociedade tem levado ao ensino e aprendizagem mais ativos
<b>Variável coreográfica: Desafios com a MA</b>	<b>Variável Coreográfica: graduando</b> Gerar engajamento do aluno, cultura do aluno receber, dificuldade de leitura, escrita, deficiência da Educação Básica, realizar atividade pré-aula, falta de tempo/aluno trabalhador, dificuldade de concentração no LMI, resistência inicial nas primeiras aulas com MA.  <b>Coreografia Externa: Institucional</b> LMI pequeno para mais de 50 alunos, crítica e resistência de alguns professores na utilização da MA, falta tempo para planejamento, avaliação, Educação Básica pouco discute MA, grupo de estudo com pouco aprofundamento, currículo extenso: 7 disciplinas para 4 meses.	<b>Variável coreográfica: estudantes,</b> número grande de estudantes na turma.  <b>Coreografia Externa: Institucional</b> Tempo para planejamento, escolha TICs, tempo para orientação, tempo para aluno aprender, variação de disciplinas a cada semestre, reflexividade na formação inicial, necessidade de correção entre docentes, de troca de experiência, de supervisão, praticar mais o que se estuda e fala sobre MA, valorização da docência, currículos extensos.

Fonte: Da Autora (2017).

Foram muitas as aproximações e distanciamentos curtos entre a percepção de docentes brasileiros e portugueses acerca da utilização de MA, sendo as **principais aproximações** referentes à coreografia interna, externa e às variáveis coreográficas, incluindo: a cultura dos estudantes, a melhoria do processo de aprendizagem e da formação, o tempo de planejamento da aula e o tempo de aprendizagem para o estudante e as implicações institucionais quanto à carga horária, às disciplinas diferentes de cada semestre, aos locais de aula. Ambas as instituições possuem um laboratório diferenciado, currículos extensos e os estudantes participam da avaliação e fazem autoavaliação. Os professores têm certa experiência na docência universitária, capacitam colegas externamente e percebem a contribuição da utilização da MA na formação profissional e humana.

Os **curtos distanciamentos** apontam que a Instituição brasileira tem programa de formação de docentes há muitos anos, enquanto a portuguesa ainda não possui. A brasileira possui grupo de estudo sobre metodologias, a portuguesa não. A preocupação dos docentes brasileiros está mais assentada na formação em relação à Educação Básica; já a preocupação dos docentes portugueses está na

formação inicial de professores. A Instituição brasileira tem a documentação alinhada desde o projeto institucional até o plano de ensino, o que na portuguesa não foi possível evidenciar. A Instituição portuguesa utiliza muito mais as TICs que a brasileira.

Quanto à contribuição da MA, na Instituição portuguesa aparece mais a formação profissional enquanto na brasileira a formação profissional e humana estão mais equiparadas. Da Instituição portuguesa emerge mais a inovação didática acerca do laboratório e da utilização de tecnologias, de cenários de aprendizagem como possibilidade de planejamento, de realizar a correção na formação, do docente ter um olhar diferenciado em relação a cada estudante, pois precisa saber como cada um aprende, como o cérebro funciona.

A inovação perpassou pelo estudo, tanto no construto teórico e empírico, como nas aproximações entre a percepção de docentes brasileiros e portugueses acerca da utilização da MA, pois aparecem a inovação didática, a inovação pedagógica e, conseqüentemente, a inovação na Educação Superior, por isso, trago alguns apontamentos para continuarmos essa busca, além de fazer diferente em nossas instituições e diminuir os distanciamentos.

Bordenave e Pereira (2008, p. 305) trazem alguns aspectos que o professor ou o gestor devem levar em consideração para introduzir inovações didáticas: falta de reconhecimento geral da necessidade de inovação; complexidade da inovação; deficiências institucionais; inter-relação dos costumes; tradicionalismo x inovação; demonstração das vantagens da inovação; participação dos professores; a estrutura de poder e de prestígio e a oportunidade de inovação.

Os autores apresentam a contribuição de um psicólogo social, Kurt Lewin. Para que uma pessoa ou um grupo mude de ideia e hábitos, deve passar por um processo de três etapas: descongelamento do sistema atual de ideias; reestruturação do sistema em outras bases e congelamento do novo sistema de ideias e hábitos (p. 306).

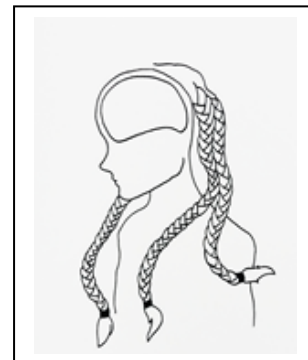
Os autores apresentam possíveis técnicas para conseguir que a comunidade sinta a própria necessidade de uma certa inovação: pesquisa ou levantamento de problemas; demonstração de desvantagens; emulação e imitação; utilização de crises; provocação de polêmicas; formação de comitês de estudos e reflexão; utilização de consultores externos e experiência educativa.

Quanto às etapas para assegurar as mudanças, são as seguintes: definição clara do problema; formação de um grupo iniciador; legitimação da solução proposta; formação de grupos de apoio e difusão; obtenção da percepção do problema pela comunidade e o sentimento da necessidade de sua solução; obtenção de compromissos de colaboração; planejamento da execução, especialmente definição de objetivos claros e metas específicas; previsão de ações de continuidade; precisão de mecanismos de avaliação e reajuste.

Por fim, os autores sugerem a criação de uma estrutura de apoio pedagógico com a liderança de uma equipe de professores com ideias claras e modernas. A nomenclatura pode variar: Unidade de Apoio Pedagógico, Sessão Técnica de Ensino ou Centro de Produtividade, entre outros. O nome não importa, desde que realizem adequadamente as seguintes funções para promover a continuidade do processo de introdução de inovações em uma instituição de ensino: orientação aos professores no planejamento da disciplina; orientação pedagógica na escolha e aplicação dos métodos de ensino/aprendizagem; orientação no emprego de técnicas de avaliação; orientações aos alunos sobre métodos de estudo e aprendizagem; assessoria à instituição na estruturação dos currículos; organização de oportunidades de capacitação pedagógica; preparação de materiais auxiliares e fornecimento de equipamentos; avaliação da eficiência geral do sistema de ensino da instituição.

Para os autores, a Unidade de Apoio Pedagógico “deve tornar-se um verdadeiro foco inovador dentro da instituição, legitimando e complementando os esforços inovadores de dirigentes, professores e alunos” (p. 312).

Nesse sentido, amarro o trançado da compreensão, análise e discussão dos dados e apresento o último capítulo trançado, o trançado final da tese.



## 6 TRANÇADO FINAL

A inovação na Educação Superior esteve presente nos trançados do início ao final da tese, de acordo com os pressupostos de Zabalza e Cerdeiriña, Lucarelli, Morán e documentos e legislação nacional e institucional.

A inovação no ensino universitário precisa considerar três aspectos: 1) Recuperar o valor da docência, no sentido de que o ensino não pode ser uma atividade marginal dentre as atividades docentes e ainda mais central se a docência for centrada no estudante; 2) Inovar está relacionado com a possibilidade de mudança, sendo que a inovação precisa de marcos de referência e ideias claras para orientar as mudanças, e, 3) A busca da qualidade da docência, considerando que qualidade é um conceito complexo. Ainda mais na universidade, por isso, requer elevado conhecimento sobre mecanismos e condições, além do conhecimento de como os adultos aprendem (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010).

A prática inovadora da aula universitária depende dos aspectos técnicos e humanos, em que ocorram rupturas com o instituído, com as práticas habituais, o professor é o protagonista da inovação e o estudante da aprendizagem, e a relação teoria-prática aumenta a sinergia e a potência dos componentes didáticos e das ações dos sujeitos do ensino e da aprendizagem (LUCARELLI, 2012).

A Metodologia Ativa fará parte dos dois caminhos para a inovação na universidade, um com a mudança mais leve, mantendo o projeto com disciplinas, em que se prioriza o envolvimento maior do aluno com a utilização de Metodologias Ativas ou com a mudança mais profunda, com projeto sem disciplinas em que os estudantes aprendem com os outros em seu ritmo, supervisionado por professores em projetos e espaços físicos redesenhados, com utilização de Metodologias Ativas baseadas em atividades, problemas, jogos e desafios (MORÁN, 2015).



Os documentos, a legislação nacional e institucional também sinalizam para a importância da inovação na Educação Superior, no sentido de contribuir com a formação de profissionais para atuarem em uma sociedade em constante mudança.

Após o desenvolvimento de cinco trançados, tranças e minitranças nesta tese; do Trançado inicial, contendo as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas de minha trajetória; o programa de formação continuada de docentes da Instituição pesquisada, a formação acerca de Metodologias Ativas, a construção da problemática e dos objetivos da pesquisa; do segundo Trançado, com as pesquisas brasileiras, apresentando a síntese do estado do conhecimento sobre a MA; do terceiro Trançado, da teoria que apresentou as reflexões acerca da Educação Superior e legislação nacional e institucional, docente e estudante e planejamento e aula universitária; do quarto Trançado da empiria, que descreveu a trajetória do desenvolvimento da pesquisa; do quinto Trançado, contendo a compreensão e análise dos dados referentes à Educação Superior e a legislação nacional e institucional, docente e estudante e a aula universitária, cheguei ao último trançado, o Trançado final, feito por meio de três pontas: das (in)conclusões, das limitações do estudo e das proposições, que objetiva a amarração final do trançado e a possibilidade de realizar novas tranças e novos trançados.

A realização desses cinco Trançados entrelaçados com as coreografias didáticas: coreografias internas, externas e variáveis coreográficas presentes nos resultados empíricos, possibilitaram o alcance dos objetivos da pesquisa e uma resposta provisória para o problema: Quais os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense?

Nesse sentido, apresento as principais evidências do estudo, entendendo que a inovação está presente nas salas de aula universitárias brasileira e portuguesa.

## 6.1 TRANÇA I: (IN)CONCLUSÕES

Para finalizar esse estudo, retomo os objetivos para relacioná-los às possíveis (in)conclusões.

Quanto ao **objetivo geral** da investigação: analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de

docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense, o trançado evidenciou que temos tanto avanços como desafios, de acordo com a percepção de docentes e estudantes brasileiros e docentes portugueses, na utilização da Metodologia Ativa.

Apresento os resultados em duas minitranças: Minitrança I: avanços e desafios diretos (respostas das perguntas feitas) e Minitrança II: avanços e desafios indiretos (percebidos ao longo das falas e da construção da tese).

### **Minitrança I: avanços e desafios diretos**

Os principais **avanços** foram:

Quanto à **Coreografia interna: estudante**, mais aprendizagem, mais envolvimento institucional, mais politizado, mais reflexivo, mais crítico, mais autonomia, mais leitura, protagonista, mudança de cultura, mais motivados, mais reflexivos e mais aptos para a prática profissional; a contribuição dos estudantes na construção da aula.

Quanto à **Variável coreográfica: relação professor-aluno**: aproximação maior, melhora nas relações.

Quanto à **Variável coreográfica: avaliação institucional**: melhora da avaliação do docente.

Quanto à **Variável coreográfica: avaliação**, melhora da nota dos estudantes;

Quanto à **Variável coreográfica: espaço físico**, utilização do LMI, FTELab e outros de tecnologia.

Quanto à **coreografia interna: caracterização da MA**, os docentes e estudantes brasileiros apresentam a maioria dos elementos presentes na base teórica da MA, exceto a curiosidade, a elaboração da síntese da aula e o entendimento de que as TICs são importantes mas não determinantes para a MA, e os docentes portugueses, da mesma forma, não evidenciando também a curiosidade.

Quanto à **Coreografia externa: Institucional**, participação de professores na formação continuada de MA, participação como ministrantes de MA, mudança de concepção de ensinar e aprender, adesão de muitos professores na utilização da MA, maior exigência e competitividade levou ao ensino e aprendizagem mais ativos.

Presença da formação humana no perfil do egresso institucional – PPI; presença da formação humana na percepção de docentes, estudantes e alguns PPCs.

Os **desafios** evidenciados foram:

Quanto à **Coreografia interna: estudante**, gerar engajamento do aluno, cultura do aluno em receber, dificuldade de leitura, escrita, deficiência da Educação Básica, realizar atividade pré-aula, falta de tempo/aluno trabalhador, dificuldade de concentração no LMI e número grande de estudantes na turma.

Quanto à **Coreografia externa: Institucional**, LMI pequeno para mais de 50 alunos, crítica e resistência de alguns professores na utilização da MA, falta tempo para planejamento, escolha de TICs, tempo para orientação e avaliação, tempo para aluno aprender, Educação Básica precária e pouco discute MA, grupo de estudo com pouco aprofundamento, currículo extenso: 7 disciplinas para 4 meses, variação de disciplinas a cada semestre para os docentes, falta de reflexividade na formação inicial, necessidade de correção entre docentes, de troca de experiência, de supervisão, de praticar mais o que se estuda e fala sobre MA e necessidade de valorização da docência. Pouca evidência da formação humana nos objetivos e no perfil do egresso dos PPCs.

### **Minitrança II: avanços e desafios indiretos**

Quanto aos **avanços**:

**Coreografia interna: docentes.** Os docentes brasileiros conhecem os documentos Institucionais, PPI e PPC, além da legislação nacional, como DCNs e Lei do SINAES. Os docentes conhecem a base teórica das Metodologias Ativas, assim como a Taxonomia de Bloom e o Arco de Magueres, conhecimentos adjacentes. Uma professora utiliza os princípios da Metodologia Ativa em todas suas aulas. Muitos professores estão utilizando MA e satisfação dos estudantes nas aulas com MA.

**Variável coreográfica: planejamento.** Ocorreu melhorias no plano de ensino e aprendizagem a partir das reflexões e discussões com os docentes da Instituição, o que possivelmente resultou em melhorias no processo de ensinar, aprender e avaliar. O projeto interdisciplinar da *Ecobike*, elaborado pela turma toda e a organização de alguns professores frente às aulas com MA.

**Variável coreográfica: institucional.** A organização da Instituição brasileira, quanto ao cumprimento da legislação nacional, possui os documentos como PPI e PPCs, além da atualização periódica desses documentos. Presença da formação humana no perfil do egresso institucional descrito no PPI, na percepção de docentes e estudantes e em alguns PPCs. Os estudantes do curso da saúde demonstram estar muito satisfeitos com o curso, com as formas de ensinar, atenção e abertura ao diálogo por professores, com o seu aprendizado e com a participação em projetos de pesquisa e extensão.

**Variável coreográfica espaço das aulas:** O LMI e o FTELab aparecem como como espaços diferenciados para aprendizagem.

Quanto aos **Desafios:**

**Coreografia interna: estudante.** Atitudes de resistência dos estudantes no início da utilização de MA e o tempo necessário para a aprendizagem.

**Variável coreográfica institucional.** Revisar o caderno pedagógico e publicá-lo em *ebook*, disponibilizando e facilitando o acesso do material para a comunidade acadêmica; espaço físico inadequado para o desenvolvimento das aulas; fazer a revisão do plano de ensino/aprendizagem no sentido de verificar se estão alinhados com o PPC (objetivos, ementas, conteúdos, metodologia, avaliação e perfil do egresso), contemplar o que realmente é realizado nas aulas, tendo em vista que o plano de ensino/aprendizagem é um documento oficial da Instituição e o primeiro que é consultado quando tem qualquer reclamação de estudantes, além de repensar a estrutura baseada na ideia dos autores supracitados e outros que poderão ser consultados; pouca evidência da formação humana nos objetivos do curso e no perfil do egresso descritos nos PPCs; a inexistência da curricularização do conteúdo ou da disciplina de empreendedorismo em todos os cursos na universidade.

**Coreografia interna: docente.** Ensinar os estudantes a trabalhar em equipe desde o ingresso na Instituição; a aula expositiva é a mais utilizada na percepção dos estudantes; professor compreender como o estudante aprende, como cérebro funciona e assim escolher adequadamente a Metodologia Ativa para as aulas, além de organizá-las; utilização de material inadequado por docentes; dificuldade de realizar a avaliação alinhada com a MA utilizada; falta de explicação para os

estudantes sobre a metodologia utilizada, sua nomenclatura e todo o processo até a avaliação; estudar mais sobre MA, concepções de ensinar, aprender e avaliar.

**Variável coreográfica: planejamento.** Realizar o planejamento coletivo com colegas da fase, objetivando diversificar as metodologias utilizadas e solicitar atividades comuns para a avaliação; falta de organização de alguns professores na utilização de MA (não os interlocutores);

**Variável coreográfica: número de estudantes.** O número elevado de alunos por turma é um elemento que precisa ser considerado para escolher a metodologia e as atividades que serão desenvolvidas no sentido de alcançar a aprendizagem desejada.

Os resultados relacionados aos **objetivos específicos** fazem parte da Minitrança III.

### **Minitrança III: Resultados relacionados com os objetivos específicos**

Quanto ao **primeiro objetivo**: verificar se em documentos consubstanciadores de políticas institucionais (PPI, PPC, plano de ensino/aprendizagem) há sinalização para a utilização de MA, foi evidenciado, na percepção de docentes, estudantes e por meio da análise dos documentos, que existe um alinhamento entre o plano de ensino/aprendizagem, o PPC e o PPI, apesar do objetivo de um plano de ensino estar diferente do projeto do curso.

A Instituição demonstra ter organização para a elaboração de documentos institucionais, por meio de roteiros orientadores, o que expressa a unicidade e o alinhamento com o projeto institucional. A Instituição possui e disponibiliza para estudos os relatórios de desempenho de turmas e de disciplinas. Ela realiza avaliação institucional de docentes, em que eles se autoavaliam, avaliam as turmas e são avaliados por acadêmicos dessas turmas.

Na universidade portuguesa, não foi possível realizar a análise de documentos institucionais.

Quanto ao **segundo objetivo**: analisar o processo e o produto da utilização da MA nos cursos de graduação de uma Universidade Comunitária Catarinense; há algumas considerações bastante significativas.

Quanto ao **processo de utilização da MA**:

Foram evidenciadas as metodologias em que ocorre mais aprendizagem na percepção de docentes brasileiros: casos de ensino, TBL, projetos e estudo de caso. Para os docentes portugueses foram: apresentação de trabalhos, simulações de aula, conjunto de aulas, PBL, cenários de aprendizagem, trabalhos individuais e trabalhos coletivos. O destaque é para o produto da aprendizagem que toda aula deve ter. Algo corporizável, que favoreça a memória, a lembrar o que aprendeu, segundo dois docentes portugueses.

Na percepção dos estudantes da IES pesquisada, as Metodologias Ativas que mais aprenderam foram: jogo empresarial, estudo de caso aliado à aula prática, aula prática, perguntas e respostas com Socrative, seminário interdisciplinar, debate, visita à empresa, projetos com a sala toda, atividades no LMI, atividades pré-aula.

Quanto à caracterização da MA, as categorias emergentes oriundas da caracterização foram as seguintes: postura do estudante, postura do professor, aula, relação teoria-prática e utilização das TICs. Alicerce teórico construído como base conceitual da MA foi: alinhamento da MA nos documentos institucionais; postura do docente e estudante: curiosos, ativos e dialógicos; aula com: curiosidade, motivação, interesse, participação, problematização, resolução de problemas/situações, relação teoria/prática, bom relacionamento pessoal, utilização das TICs, elaboração da síntese/produto da aprendizagem; e o resultado: construção do conhecimento e da autonomia e formação da cidadania.

Os resultados empíricos convergem para os alicerces teóricos, em que somente um elemento não aparece, a curiosidade. A construção do produto não fica evidente na percepção de docentes e estudantes brasileiros, assim como não fica evidente o alinhamento da utilização da MA com os documentos institucionais para os docentes portugueses.

O estudante aparece como centro do processo, como participante ativo e responsável pela sua aprendizagem na busca da formação e da autonomia; o docente como orientador, instigador e facilitador do processo, a aula planejada e organizada em diferentes tempos e espaços, relacionando teoria e prática e utilizando as TICs, com o objetivo de resolver problemas e construir o conhecimento.

Retomando o trançado teórico, Berbel (2011) aponta que as DCNs e as resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE – convencionaram a denominação de Metodologias Ativas na Educação Superior. Nesse sentido, ancorou-

me teoricamente a Metodologia Ativa nos pressupostos de Freire (2004), por entender que a postura do docente e do discente precisa ser fundamentalmente dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva enquanto fala e enquanto ouve. “O que importa é que professor e aluno se assumam *epistemologicamente curiosos*” (p. 86).

Para o autor, a “pedra fundamental” da aula é a curiosidade, antes mesmo de pensar nas técnicas e materiais para a aula dinâmica. A curiosidade provoca, convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, faz perguntar, conhecer, atuar, reconhecer. A curiosidade pode ser um alicerce teórico.

Freire (1996) pode reforçar a defesa da Metodologia Ativa, pois para ele o que impulsiona a aprendizagem de adultos é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir de conhecimentos e experiências prévias. Nesse sentido, anoro a Metodologia Ativa em vários alicerces teóricos:

1) Alicerce teórico da *autonomia*, a qual também pode ser ancorada nas concepções de Freire, no sentido do graduando autogerenciar seu processo de formação.

2) Alicerce teórico da *problematização* como estratégia do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema ele examina, reflete, analisa relaciona a sua história e passa a resignificar suas descobertas. A problematização pode levar ao contato com as informações, com a produção do conhecimento a solucionar impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. (MITRE, 2008; FREIRE, 1996, 2011 e ANASTASIOU, 2015).

3) Alicerce da *relação teoria prática*, no sentido de uma iluminar a outra e ambas se entrelaçarem na relação dialógica com o campo de atuação profissional. (ZABALZA e CERDEIRIÑA, 2010; LUCARELLI, 2010, 2012).

4) Alicerce teórico da *utilização das TICs*, como ferramentas a serem utilizadas de modo a centrar-se no aluno e em sua aprendizagem, a incentivar a aprendizagem ativa e colaborativa e a facilitar a atitude de mediação do professor (MASETTO, 2010).

5) Alicerce teórico *da empatia e bom relacionamento* junto ao professor fazem parte da relação educativa e são importantes para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem (POSTIC, 1990; MASETTO, 2010).

6) Alicerce teórico da *elaboração da síntese do conhecimento*, que deve acompanhar os movimentos propostos ao cérebro no processo de Metodologia Ativa, desde a mobilização para o conhecimento, em que a significação, a experiência anterior e a visão sobre o objeto devem ser consideradas até a construção do conhecimento, em que as atividades de ruptura, continuidade, problematização, historicidade, criticidade e práxis sejam referências para cada aula. (VASCONCELOS *apud* ANASTASIOU, 2015). A síntese do conhecimento pode ser elaborada por meio de um produto da aprendizagem (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010).

7) Alicerce da *significação*, pois haverá mais probabilidade de apreensão do conteúdo se o mesmo tiver um significado imediato ou futuro para o estudante.

8) Alicerce teórico da *função ativa do estudante*, deixando a atitude de mero receptor de conteúdo, pois “aprender é um ato interno, pessoal, voluntário, efetivado pelo aprendiz na medida em que constrói e se assume sujeito de seu processo cognitivo; isto implica volição, compromisso, desejo, responsabilidade, esforço e disciplina, elementos essenciais à metodologia ativa.” (ANASTASIOU, 2015, p. 18).

9) Alicerce da *função do docente tutor*, aquele que defende, ampara, protege (FERREIRA, 1988) permitindo ao discente participar ativamente do processo sendo facilitador, não somente depositando conhecimento e dando respostas, mas fazendo com que os estudantes busquem a aprendizagem em conjunto.

Assim, foi possível elaborar um conceito, mesmo que provisório, de Metodologia Ativa, com o amálgama dos alicerces teóricos e dos resultados da empiria, quiçá uma contribuição da tese:

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 correflexão, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva a resoluções de problemas e situações, a construção do conhecimento e da autonomia e a formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado tendo o docente como instigador e mediador.



Percebi que a prática inovadora está emergindo na aula universitária, com a utilização de Metodologias Ativas, pois os professores romperam com as práticas habituais e protagonizaram a mudança com essas metodologias. O estudante está no centro do processo de aprendizagem, apareceu outra possibilidade de planejamento e organização da aula, os cenários de aprendizagem, assim como a utilização de laboratórios de tecnologia e de diversas tecnologias, da ampliação da relação teoria/prática, do exercício da correflexão e da atenção com aprendizagem de cada aluno, entre outros.

Quanto aos motivos de **escolha** da MA: os elementos do construto teórico referentes aos fatores intercorrentes de escolha da metodologia para as aulas são: conhecimento e experiência didática do professor; espaço físico; caracterização da disciplina (desde o objetivo até o perfil do egresso); caracterização dos estudantes da turma; tempo disponível e o desenvolvimento do processo de ensino/atividades.

A maioria dos elementos foi convergente entre a teoria e a empiria, sendo que apareceram dois elementos novos na empiria: a competitividade e exigência da sociedade, e a preocupação com o mercado de trabalho. Os elementos teóricos não citados pelos interlocutores foram dois: o tempo disponível para as aulas e os espaços físicos.

Portanto, esse estudo possibilitou a reelaboração dos fatores intercorrentes na escolha da metodologia pelos docentes, baseada na teoria e na empiria. Quiçá outra contribuição da tese.

Figura 57 – Fatores intercorrentes na escolha da metodologia



Fonte: Da Autora, 2017.

### Quanto ao **produto da utilização da MA:**

Foi analisado o desempenho de quatro turmas de estudantes interlocutores que tiveram aula com utilização de MA e ficou evidente que dentre 12 disciplinas em que os docentes interlocutores trabalham, seis aumentaram e seis diminuíram a média. Das quatro turmas que participaram do Grupo Focal, duas diminuíram a média e duas aumentaram, sendo que nos quatro casos, o decréscimo e o acréscimo foi de menos de um ponto.

Cabe destacar que a média para aprovação, de acordo com o regimento geral da Instituição é “6,00”, e que a média das turmas, de acordo com os resultados da avaliação institucional é “8,22”. Portanto, no geral, as médias das disciplinas e das turmas estão acima da média mínima “6,00” e um pouco abaixo da média geral dos estudantes da Instituição, “8,22”.

Quanto **ao terceiro objetivo**: analisar as contribuições da MA na formação do estudante, para os docentes brasileiros, a ênfase da contribuição da utilização da MA está na formação pessoal; para docentes portugueses e acadêmicos brasileiros, a ênfase se desloca para a formação profissional. No entanto, a compreensão é de que as duas formações caminham juntas, uma tem implicação na outra, a pessoal na profissional e a profissional na pessoal.

Há unanimidade na percepção dos interlocutores da pesquisa de que a MA contribui com a formação profissional e pessoal, devido à melhoria na aprendizagem, à construção da autonomia, à ampliação da relação teoria/prática, à possibilidade de resolução de problemas e situações relacionadas ao campo de atuação, ao desenvolvimento da cooperação por meio de trabalho em grupos, entre outros. No entanto, sinalizaram que precisam de mais acompanhamento e pesquisas acerca da utilização de MA para termos mais elementos de análise.

Ficou evidente a presença da formação humana no perfil do egresso Institucional – PPI –, bem como a presença da formação humana na percepção de docentes, estudantes e alguns PPCs da universidade brasileira. Por sua vez, houve pouca evidência da formação humana nos objetivos dos cursos e no perfil do egresso dos PPCs.

Nesse sentido, retomo a **tese inicial** do estudo de que a utilização de Metodologias Ativas está contribuindo com a formação qualificada de estudantes e possibilitou avanços e desafios.

A tese se confirma, tendo em vista que foi unânime a percepção dos interlocutores de que a Metodologia Ativa contribui na formação profissional e humana dos estudantes, bem como apresentou muitos avanços e desafios.

Os avanços percebidos foram mais centralizados na coreografia interna relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante e a contribuição na formação profissional e humana. Os desafios foram mais direcionados à coreografia externa, aos elementos institucionais referentes ao tempo de planejamento, organização e acompanhamento de atividades da MA, as diferentes disciplinas dos docentes a cada semestre, aos espaços físicos adequados, necessidade de acompanhamento do trabalho docente, entre outros.

A inovação na Educação Superior é um elemento que poderia ser acrescentado na tese inicial, como resultado da utilização de MA nos cursos de graduação, pois perpassou o entremeio dos trançados, tendo em vista as rupturas evidenciadas nos dois aspectos técnico e humano, ou seja, a estruturação da situação didática da aula e as funções do professor e do estudante, em que os dois são protagonistas, o professor da inovação e o estudante da aprendizagem, além da realção dialética entre teoria e prática na construção do conhecimento (LUCARELLI, 2012).

Apresento, por fim, as aproximações e distanciamentos na utilização da MA entre brasileiros e portugueses. Foram muitas as aproximações e distanciamentos curtos entre a utilização de MA por docentes brasileiros e portugueses. Quanto às **principais aproximações** acerca das coreografias internas e variáveis coreográficas: referentes à cultura dos estudantes e à melhoria do processo de aprendizagem e formação, o tempo de planejamento da aula e o tempo de aprendizagem para o estudante. As implicações institucionais quanto: à carga horária, disciplinas de cada semestre. Quanto aos locais de aula: ambas as Instituições possuem um laboratório diferenciado, currículos extensos, estudantes participam da avaliação e fazem autoavaliação, professores têm certa experiência na docência universitária, professores capacitam colegas externamente.

Quanto aos **curtos distanciamentos**:

Quanto à **coreografia externa: institucional**: a Instituição brasileira tem programa de formação de docentes há muitos anos, enquanto que a portuguesa não. A brasileira possui grupo de estudo sobre metodologias; a portuguesa não.

Uma preocupação evidenciada: brasileira com a formação na Educação Básica e a portuguesa com a formação inicial de professores. A brasileira tem documentação alinhada desde o plano de ensino até o projeto institucional, o que na portuguesa não foi evidenciado.

Quanto à **coreografia interna: os docentes** portugueses utilizam mais as TICs que os brasileiros. Quanto à contribuição da MA, na portuguesa aparece mais a formação profissional, enquanto na brasileira a formação profissional e humana mais equiparada. Dos portugueses emerge mais inovação didática acerca do laboratório e tecnologias, de cenários de aprendizagem como possibilidade de realizar a correflexão na formação, de olhar diferenciado em relação a cada aluno, pois precisa saber como o ser humano aprende, como o cérebro funciona.

O cenário de aprendizagem foi um termo novo resultante da pesquisa empírica, referente a uma possibilidade de pensar e realizar o planejamento das disciplinas e dos conteúdos.

## 6.2 TRANÇA II: LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao finalizar esta tese, faço a trajetória de volta, lembrando o início da caminhada, desde o ingresso no programa de pós graduação, o que permite avaliar e analisar o quanto poderia ter feito diferente.

A formação do pesquisador carece de amadurecimento intelectual, leituras, síntese, análises, síntese, diálogos com autores, com colegas e com pesquisadores, publicações, participação em eventos, viagens de estudos, entre outros, o que demanda tempo, por isso, talvez, tenham ficado lacunas. Talvez poderia ter feito melhor e com mais aprofundamento se não estivesse nos dois primeiros anos à frente da pró-reitoria de graduação da Universidade na qual trabalho.

O comprometimento e o envolvimento institucional nos cega por vezes, mas deixo esta dica aos futuros estudantes: a dificuldade de equacionar duas funções, de gestão superior e de doutoranda, ambas com alta exigência intelectual, emocional, ética, política e social. Por isso, precisamos fazer escolhas. Outra limitação foi referente ao curto período de tempo em que fiquei na Universidade de Lisboa para desenvolver as atividades do doutorado sanduíche. A extrema organização, a

influência e boas relações da orientadora possibilitaram a participação em várias atividades, como qualificação de projetos de doutorado, seminários, aulas, visita a laboratório, entrevistas, entre outros. Seria ainda mais produtivo se tivesse ficado mais tempo. No entanto, como profissionais professores precisamos lidar com o ideal e o real e, dentro do possível, fazer o melhor.

### 6.3 TRANÇA III: PROPOSIÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

Após a conclusão dessa intensa pesquisa, identificando avanços e desafios, cabe encaminhar algumas proposições. Essas são importantes no sentido de evidenciar a utilidade acadêmica da pesquisa.

Apresento, então, as proposições em três MiniTranças, as quais agrupam as ações semelhantes, além de facilitar a compreensão do leitor:

#### **MiniTrança I: Ações possíveis de serem desenvolvidas como docente**

1. Possibilitar a participação dos alunos na elaboração do planejamento e desenvolvimento das aulas e nas decisões possíveis;
2. Escolher as metodologias de acordo com os motivos emergentes desse estudo: conhecimento e experiência didática; caracterização da disciplina: objetivo, conteúdo, perfil do egresso, mercado de trabalho; tipo, quantidade e aceitação do estudante; etapas, contribuições e limitações das atividades; tempo disponível; espaço físico;
3. Pensar nos espaços diferenciados para as aulas durante o semestre;
4. Incluir outras possibilidades de TICs durante a pré-aula, aula e pós-aula;
5. Observar o desenvolvimento e os problemas dos estudantes individualmente;
6. Buscar o equilíbrio emocional para entrar bem na sala de aula e responder respeitosamente às questões e sugestões dos estudantes;
7. Participar de grupos de estudo e pesquisa ou extensão na Instituição;
8. Procurar ler, estudar, pesquisar e ser autor;
9. Buscar desenvolver a autoria juntamente com os estudantes.

**MiniTrança II: Ações sugeridas para a coordenação de curso e gestão superior**

1. Pensar no acolhimento e motivação para elevar a autoestima dos ingressantes na graduação;
2. Propor que as coordenações de curso realizem reuniões com as turmas: conselhos de fase; reuniões de líderes de turma; fóruns de melhorias do ensino;
3. Propor que os professores elaborem o planejamento de forma coletiva em cada fase ou período do curso, preferencialmente na biblioteca da Instituição, no sentido de buscarem trabalhar de forma interdisciplinar, com metodologias diversificadas e trabalhos mais complexos para várias disciplinas aliado à atualização do conteúdo curricular e da bibliografia;
4. Propor a reavaliação do plano de aprendizagem das disciplinas após pesquisa com professores e consulta ao referencial teórico dessa temática, pois esse processo é uma atividade de formação continuada, que possibilita a reflexão sobre a própria prática;
5. Revisar o caderno pedagógico da Instituição e publicá-lo em *ebook*, disponibilizando e facilitando o acesso do material para a comunidade acadêmica;
6. Elaborar um procedimento para que o professor ingressante na Instituição receba obrigatoriamente o PPI e o PPC do curso que atuará objetivando o conhecimento e alinhamento na elaboração do plano de aprendizagem de sua disciplina;
7. Criar um Núcleo Pedagógico de Apoio ao Docente, com o objetivo de orientar, auxiliar e acompanhar o desenvolvimento do planejamento, além de coletivamente pesquisar e publicar sobre aula universitária.

**MiniTrança III: Ações como pesquisadora**

1. Apresentar o resultado da pesquisa para a reitoria e em fóruns internos específicos;
2. Pensar junto com os gestores municipais de educação sobre a Educação Infantil e a contribuição dos pais nessa fase de extrema importância para o sucesso escolar futuro do filho;

3. Realizar uma pesquisa longitudinal com alunos da Educação Infantil do município de Criciúma com o objetivo de acompanhar seu desenvolvimento até a universidade;

4. Pensar no projeto do pós-doutoramento acerca da temática das inovações no ensino universitário no Brasil e em Portugal;

Enfim, mais uma etapa cumprida, uma pequena trança construída ao longo de quatro anos, com muita alegria e, de certa forma, apreensiva, não querendo finalizar, pelo prazer de estar no meio desse trançado, assumindo três compromissos:

a) Socializar o conhecimento produzido por meio de artigos em revistas e eventos científicos;

b) Continuar pesquisando e contribuindo para o desenvolvimento da ciência com novos trançados acerca da temática;

c) Utilizar meus conhecimentos para contribuir com a transformação da vida das pessoas e com a melhoria da educação além fronteiras.

Em tempo, recomendo aos futuros doutores que façam o doutorado sanduíche e, se não for possível, que vivenciem um período, por menor que seja, fora do país, pois as percepções se complementam, possibilitam a ampliação da lente sobre o objeto de estudo e fazemos a rede de contatos, o que é muito importante para o pesquisador.

Para finalizar, trago algumas **falas marcantes** dos interlocutores, as quais podem contribuir com as nossas próximas correções:

Sobre **prato feito**:

*“Na verdade, foi a gente que foi buscar o conhecimento, não o professor que trouxe **pronto** e a gente **engole**. É bem legal. Senão parece que a gente recebe um **prato feito**, é isso aqui, **não tem mais nada fora do prato**, é só isso aqui, só tem aquilo ali. É mais legal, e as Metodologias Ativas abrangem mais tipos de pessoas, cada um tem uma forma de entender de compreender as coisas, cada um vem de lugar diferente, é diferente, e quando é mais demonstrativa, mais dinâmica acaba atingindo mais o público.”* (GFVermelho)

Quanto ao **método antigo**:

*“Muito antigo o método do professor, dar aula ali na frente, já vi muitas fotos desde mil oitocentos e não sei quantos. Só muda o slide. Acho que tudo mudou, só*

*o jeito de dar aula que ainda continua o mesmo.” (GFAzul)*

Sobre **cultura da MA:**

*“A **maioria** das metodologias utilizadas **são ativas** e, no final do curso, ainda mais, tipo até a metade talvez é mais expositiva, depois da metade é muito mais ativa, devido os estágios também, os professores são bem sensíveis, abertos, trazem algo pra discutir, sempre é debatido, a gente que ajuda a montar a aula. Até a avaliação alguns professores perguntam sobre a forma de avaliação.” (GFVerde)*

Sobre atividades **pré-aula:**

*“Também acho legal as **atividades pré-aula**, a gente chega na aula sabendo algumas coisas, não tão cru. A professora disponibilizava bastante vídeos, era muito bom, fazia perguntas, atividades, cobrava, era legal.” (GFAzul)*

Sobre **teoria-prática ou prática teoria?**

*“Teve uma vez a gente viu a prática antes da teoria, estágio de XXXXXX depois a teoria, antes da matéria e foi bem melhor. Outra disciplina também foi prática antes da teoria.No começo assuntou depois ficou tranquilo.” (GFVerde)*

Sobre o **espaço da aula:**

*“Porque que só um professor utiliza o LMI e não é mais usada e difundida? Porque somente a professora XXXXX usou, porque só ela e os outros não? Fica a pergunta no ar. Porque prender a gente ali na sala de aula se tem esse recurso na Unesc, por que não usar? Só o professor XXXX levou a gente para rua aprender as coisas. **Inovar**, sair do mesmo lugar, três anos, sete fases, a gente sente falta do **diferente**, ter essa visão dessas possibilidades, pois vamos ser professor.”*

*“Eu, professora de XXXXX, somente tentar organizar a sala de outra forma, não é viável, até arrumar e desarrumar a sala demora. Eu somente tentar arrumar não dá. A gente não dá aula como gostaria de dar, aí perde de 10 a 20 minutos. Acho que seria mais adequado o **professor ter uma sala** e o **aluno que circula** não o professor. Isso já está acontecendo.” (GFAmarelo)*

Sobre o **tempo para aprender:**

*“As matérias de práticas deveriam ter mais tempo. Esse primeiro semestre poderíamos conhecer o produto, do que é construído, características, porque é feito. Organizar, trazer todas informações, dados, debater, conheceu ambiente, ver como fazer passo a passo certinho, fazer documentos. Precisa de um preparo depois a pratica em si. A gente **precisa do tempo**. É muita pressão e o tempo é curto.”*



(GFVermelho)

Sobre **correflexão**:

*“É importante a reflexividade dos professores para ter consciência clara do seu patrimônio que é ser professor. Esse patrimônio de consciência só atinge pelo nível de reflexão, que não se limita à iniciativa individual, não é só ideia que necessariamente que eu tenho que refletir sobre minhas práticas, mas a ideia de complementaridade, a ideia da **correflexão**, o professor passa a pensar com os outros, refletir com os colegas.”* (DocPBranco)

Sobre **produto no final da aula**:

*“No fim, eles têm de sair da aula com determinado **produto** que desenvolveram e apresentaram ao grupo, é qualquer coisa corporizável. Tem que sair da aula com duas coisas: aprender a trabalhar em grupo e desenvolver elementos básicos para os orientar na pesquisa, instrumentos que eles podem usar depois, **o produto**, algo palpável que os possa ajudar na memorização, a lembrar o que aprenderam.”* (DocPCastanho)

Sobre **ciência coletiva**:

*“Além disso, a **ciência** hoje, por si só, faz-se de forma **coletiva**, em grupo de pesquisa, pois fazer ciência de forma isolada não é competitivo.”* (DocPCastanho)

Finalizo com a reflexão de um docente português, DocPBranco:

Quanto ao **FUTURO**:

***“Como vai ser o futuro, estamos a falar do que é muito complexo, falar dele, futuro do que é, estamos hoje. Mas o futuro é o que fizemos hoje, nós todos, a formação que fazemos.”***

Como o melhor da vida são os desafios, faço um convite a todos os formadores de professores: vamos juntos fazer um futuro melhor, começando pela formação inicial de professores e continuando com ações diárias em prol da educação.

Convido também a todos os professores e gestores da Educação Básica e Superior para correfletir e buscar a inovação e a melhoria da educação, pois o futuro depende do hoje.

E assim finalizo esse trançado...

Seguimos no trançado da vida e da educação...

## REFERÊNCIAS

ABREU, Manuel Viegas. **Cinco ensaios sobre a motivação**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

AFONSO, Maria Rosa; FEIO, Mariana. Os valores a desenvolver nos alunos. *In*: ESTRELA, Maria Teresa; CAETANO, Ana Paula (coord.) **Ética profissional docente: do pensamento dos professores a sua formação**. Lisboa: Educa, 2010. p. 73-81.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville/SC: Univille, 2005.

\_\_\_\_\_. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. *In*: MALPARTIDA, Humberto Miguel Garay; MARTINS, Anna Karenina Azavedo. (Coord.) **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 17-63.

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>. Acesso em: 27 de out. de 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. *In*: \_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BANCO DE TESES DA CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#40>. Acesso em: 27 de out. de 2014.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens... **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, maio/ago. 2008. Disponível em: [www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article](http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article). Acesso em: 26 de jun. de 2016.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. **Educação & Linguagem**, Ano 11, N. 18, 238-256, JUL.-DEZ. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.ph>. Acesso em: 22 de jun. de 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal: Edições 70 Lda, 2006.

BAUTISTA, Guillermo; ESCOFET, Anna (eds.) Innovar para enseñar. In: GARCÍA, Iolanda; GROS, Begoña. **Enseñar y aprender em la universidad**: claves e retos para la mejora. Barcelona/Espanha: Octaedro, 2013. p. 9-45.

BENNETT, Neville. **Estilos de enseñanza y progreso de los alunos**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1979.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERBAUM, Jean. **Desenvolver a capacidade de aprendizagem**. Trad. Elsa Maria Carvalho. Paris: Escola Superior de Educação João de Deus, 1991.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências sociais e humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: [www.proiac.uff.br](http://www.proiac.uff.br). Acesso em 27 de set. 2017.

BIBLIOTECA DIGITAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **LDB**. 6. ed. Disponível em: [http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb\\_atualizada.pdf](http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf). Acesso em: 01 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 10 maio de 2016.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. LEI Nº 12.881, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2013. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00005595.pdf> Acesso em 14 de jun. 2017.

CADERNO PEDAGÓGICO DA UNESC. Disponível em: <https://ead.unesc.net/ava/index.php> Acesso em: 15 de set. 2017

CERDEIRA, Maria Luisa M. **O financiamento do ensino superior português**: a partilha de custos. Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.fap.pt>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

CHALVIN, Marie Joseph. **Los dos cérebros em la aula**. Trad. M<sup>a</sup>. Victoria de La Cruz. Madrid/Espanha: TEA Ediciones AS, 1995.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Autonomia de professores.** 2. ed. Trad. de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula:** como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Trad. Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: \_\_\_\_\_. **Trajetória e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Metodologia para quem quer aprender.** São Paulo: Atlas, 2008.

DORON, Roland; PAROT, Fraçoise. **Dicionário de psicologia.** Lisboa: Climepsi editores, 2001.

EYSENK, Michael W.; KEANE, Mark T. **Psicologia cognitiva.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESTEVES, Manuela. Dimensões da qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional no ensino superior. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Org. Colaboradoras: BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação.** Série qualidade da educação superior – observatório da educação CAPES/INEP. Vol. 2,. Porto Alegre: Edipuc RS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br> Acesso em: 15 de set. 2016.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação.** Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FERREIRA, Robinalva Borges. **Profissionalização docente e melhoria dos resultados da avaliação de desempenho numa universidade comunitária:** desejo ou realidade. Artigo apresentado no III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação. Gramado: Faurgs, 2013.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. reimp. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Et all. (org.) **A gestão da aula universitária na PUCRS**. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. O contrato didático e a avaliação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 59-63.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf> Acesso em 24 de nov. de 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 24 de fev. 2016.

GOMEZ, Maria Terese; MIR, Victoria; SERRATS, Maria Gracia. **Como criar uma boa relação pedagógica**. 2. ed. Lisboa/Portugal: ASA, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Caxaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

ITEC. **Cenários**. Disponível em: <http://www.itec-sde.net/pt/scenarios>. Acesso em: 22 de out. 2017.

KETELE, Jean-Marie de. Caminho para avaliação de competências. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Euzébio André. **Avaliação com sentido(s)**: contributos e questionamentos. Santo Tirso/Portugal: De Facto Editores, 2008. p.109-124.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de dados**: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

LUCARELLI, Elisa; MALET, Ama María (compiladoras). **Universidad y prácticas de innovación pedagógica**. Buenos Aires: Jorge Baudino, 2010.

\_\_\_\_\_. Teoría y práctica del intelectual-crítico. In: SASSI, G. Viviana. **Universidad y prácticas de innovación pedagógica**. Buenos Aires: Jorge Baudino, 2010. p.111-160.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Cláudia. (editoras) Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico**

**en la universidad: entre la formación e la intervención.** Buenos Aires/Argentina: Miño y Dávila, 2012, p. 93-97.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos:** uma ferramenta de planejamento e gestão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (Org.) Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: \_\_\_\_\_. **Educação e ludicidade.** Salvador: UFBA/FACED. v. 1. 2000. p. 9-41.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 6. reimp. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1991.

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

MERCURI, Elizabeth (Org.) Os estilos cognitivos e o processo de formação do universitário. In: BARIANI, Isabel Cristina Dib. **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2004. p. 87-103

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento interpessoal: uma questão pendente no ensino universitário. In: DEL PRETTE, Zilda A.P; DEL PRETTE, Almir. **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2004. p. 105-126

MITRE, Minardi, Sandra. Et.al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. Ciência & saúde coletiva, vol. 13, n.Su2. dezembro, 2008, p. 2133-2144, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org). Acesso em: 27 de set. 2017.

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação:** uma perspectiva. Porto/Portugal: Porto Editora, 2005.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Análise textual discursiva.** 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2014.

MORÁN, José M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales

(orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf) acesso em: 03 de abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**. Vol. 4,n. 2, p. 347-356, Itajaí, maio/ago. 2004. p. 347-356. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/785/642>. Acesso em: 3 de abr. de 2017.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo/SP: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Editora chefe. Verbetes Gerais. In: \_\_\_\_\_. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário Volume 2**. INEP/RIES: 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Verbetes Gerais. In: CUNHA e ISAIA. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário Volume 2**. INEP/RIES: 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. p.165-186. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes>. Acesso em juh. 2016.

NÓVOA, António. **Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 e 28 de Setembro de 2007, O regresso dos professores. Universidade de Lisboa. Disponível em: [escoladosargacal.files.wordpress.com](http://escoladosargacal.files.wordpress.com). Acesso em: 24 de out. de 2015.

NÓVOA, António.(Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 2000.

NVIVO. **Software**. Disponível em: <http://www.software.com.br/p/qsr-nvivo>. Acesso em: 12 de set. 2017.

PEDRO, Neusa; MATOS, João Filipe. **Design de Cenários de Aprendizagem - Formação de professores**. 2016. Disponível em: /pt.slideshare.net . Acesso em: 22 de out. 2017.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2. ed. Coimbra:Coimbra, 1990.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Orgs.) **Pesquisas em educação: inquietações e desafios**. Londrina: Eduel, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Bento Duarte. **Educação e comunicação: uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico**. Braga/Portugal: CEEP/EDIÇÕES, 1998.

SILVA, Séfora; MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António(Orgs.). **Ensinar e aprender com tecnologias na era digital: script de aportes teórico-práticos**. Santo Tirso/Portugal: Whitebooks, 2016.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade do século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almeida, 2008.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabian; MENEGHEL, Stela Maria. (Orgs.) **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 10 jun. 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

UNESC. **Resolução n.17/2012/CONSU**: Aprova o Projeto Pedagógico Institucional da Unesc-PPI. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents). Acesso em 12 de jun.2016.



\_\_\_\_\_. **Resolução n. 06/2014/CSA.** Aprova a alteração do Estatuto da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unesc. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents). Acesso em 12 de jun.2016.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO n. 11/2008/CONSU.** Aprova Plano de Carreira do Corpo Docente da FUCRI/UNESC e encaminha-o à FUCRI para aprovação final. [http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents). Acesso em: 17 de set. 2017.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009.** As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. (UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de jun. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. In: \_\_\_\_\_. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. Campinas/SP: Papirus, 2006. p. 267-298.

ZABALZA, Miguel A. **Coreografías institucionales y procesos didácticos.** Publicação do CIDU Múrcia, 2017. p.834-838  
Disponível em: <http://viajeselcorteingles.symposium.com> Acesso em: mar. 2017.

ZABALZA, Miguel A; CERDEIRIÑA, M<sup>a</sup> Ainoha. **Planificación de la docência en la universidad:** elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid/Espanha: Narcea, 2010.

**ANEXOS**

**ANEXO A – APROVA NÚCLEO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA  
UNESC, NEP UNESC**

**CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

**RESOLUÇÃO n. 02/2010/CÂMARA ENSINO DE  
GRADUAÇÃO**

Aprova Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC,  
NEP Unesc.

O Presidente da Câmara de Ensino de Graduação, no  
uso das atribuições e considerando a decisão do Colegiado em  
reunião do dia 20 de maio de 2010,

**RESOLVE:**

Art. 1º - Aprovar o Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC, NEP Unesc.

Art. 2º - O Núcleo constitui anexo a esta Resolução.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em  
contrário.

Criciúma, 20 de maio de 2010.

**PROF. Dr. RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT  
PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

## **ANEXO DA RESOLUÇÃO n. 02/20010/CÂMARA ENSINO DE GRADUAÇÃO NÚCLEO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNESC - NEP Unesc**

### **1. JUSTIFICATIVA DA IMPLANTAÇÃO DO NEP Unesc**

De acordo com o Planejamento Estratégico, a UNESC tem como **Visão de Futuro** ser reconhecida como uma Universidade Comunitária de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e com compromisso socioambiental. Dentre esses compromissos a busca pela excelência no ensino de graduação se torna, portanto, fundamental.

Para significar a excelência buscou-se diversos documentos que apontam indicadores externos e internos visando analisar a qualidade de ensino de graduação, tais como: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, Projeto Pedagógico Institucional, PPI, Projeto Pedagógico de Curso, PPC, infraestrutura e quadro docente. Além disso, como nos últimos 10 (dez) anos tem sido ampliada consideravelmente a oferta de cursos e vagas na educação superior, se torna imprescindível verificar como se dá e como está a formação do docente.

Dentro desta perspectiva a UNESC, desde 1998, tem ofertado vários programas, cursos e acompanhamento aos professores que atuam na graduação por meio da extinta Diretoria de Graduação que contava com o setor pedagógico que se dedicava à formação e acompanhamento pedagógico dos professores.

Com a criação das Unidades Acadêmicas, as ações em prol da formação de professores para a educação superior foram intensificadas, principalmente pela preocupação de vanguarda em fortalecer as áreas de conhecimento.

Outro aspecto a ser destacado foi a criação, neste espaço de 12 (doze) anos, das políticas de ensino, pesquisa e extensão da UNESC que se desdobram em diversas ações a serem implementadas. Com estas novas situações percebeu-se a necessidade de aprofundamento das questões referentes ao ensino, pesquisa e extensão.

Sendo a pedagogia universitária é um campo que estuda e pesquisa a formação do docente universitário, os saberes docentes, possibilitando uma reconfiguração dos processos de ensinar, aprender e avaliar na educação superior.

Nesse sentido é que se propõe a criação do Núcleo de Pedagogia Universitária - NEP Unesc, buscando consolidar e fortalecer as políticas de ensino, pesquisa e extensão da Instituição, com os seguintes princípios norteadores:

- Formação pedagógico-profissional do docente, a partir de suas necessidades.
- Melhoria do processo ensino-aprendizagem.

- Promoção da autonomia do processo de aprendizagem dos estudantes.
- Socialização dos saberes/concepções/metodologias dos cursos.
- Articulação do PPP dos cursos ao PPP institucional e ao PDI.
- Integração do Núcleo Docente Estruturante, NDE dos cursos de graduação.
- Inserção da modalidade de Educação a Distância, EAD na Educação Superior.
- Fortalecimento do uso das tecnologias da informação e comunicação na

Educação Superior.

- Utilização dos resultados da avaliação institucional para melhorar a qualidade de ensino.
- Ampliação das políticas e práticas de atenção ao estudante.
- Melhoria do desempenho dos Cursos nas avaliações externas.
- Excelência no ensino de graduação.

## **2. INTEGRANTES**

### 2.1. Integrar o NEP Unesc:

- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.
- Um coordenador de extensão e um de pesquisa das UNAs, indicado pela PROPEX.
- Coordenador de Ensino de cada Unidade Acadêmica.
- Coordenador do Setor de Avaliação Institucional.
- Coordenador do Setor de Educação a Distância.
- Coordenador do Setor de Estágios.
- Coordenador da Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante, CPAE.
- Gerente do Departamento de Desenvolvimento Humano, DDH.

2.2. A coordenação do NEP Unesc será indicada pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação.

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1. Geral**

Desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento de sua função como mediador da aprendizagem e investigador de sua prática pedagógica.

### **3.2. Específicos**

- 3.2.1. Promover ações que contribuam para a inovação pedagógica dos cursos.
- 3.2.2. Assessorar a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos.

3.2.3. Proporcionar a formação continuada dos gestores dos cursos quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos.

3.2.4. Rediscutir a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como elemento propulsor da qualidade de ensino.

3.2.5. Propiciar a discussão dos resultados das avaliações realizadas pelo Setor de Avaliação Institucional - SEAI.

3.2.6. Promover debates referentes a estágio, educação a distância, acesso e permanência com sucesso na graduação e educação inclusiva.

3.2.7. Refletir a aprendizagem na cultura digital e à docência na educação presencial e a distância.

3.2.8. Refletir sobre as inovações nas práticas pedagógicas e no uso de tecnologias da informação e comunicação.

3.2.9. Melhorar o desempenho dos cursos nas avaliações externas.

3.2.10. Buscar a excelência no ensino de graduação.

#### **4. ATIVIDADES DO NEP Unesc**

Algumas atividades foram relacionadas, mas de acordo com as necessidades institucionais, outras poderão ser incluídas:

4.1. Seminário sobre as Políticas de Ensino da Instituição.

4.2. Encontros para socialização de inovações pedagógicas e experiências na educação superior.

4.3. Orientação pedagógica individualizada aos docentes e coordenadores de curso.

4.4. Organização de grupos de estudos para a reflexão da prática pedagógica dos docentes.

4.5. Minicursos com temáticas sugeridas pelos docentes.

4.6. Pesquisas referentes à pedagogia universitária.

4.7. Publicação de pesquisas realizadas pelo NEP Unesc.

4.8. Assessoramento nos processos de criação e reestruturação de projetos de cursos de graduação.

4.9. Assessoramento nos processos de inovação pedagógica e curricular.

4.10. Criação de Centro de Documentação da memória pedagógica da Universidade.

4.11. Encontros para debater e encaminhar propostas referentes a estágio, educação a distância, acesso e permanência na graduação, educação inclusiva e utilização de resultados das avaliações realizadas pelo Setor de Avaliação Institucional, SEAI.

4.12. Encaminhar registro e certificação das atividades realizadas pelos docentes.

4.13. Elaborar o planejamento do NDE Unesc contendo o cronograma de atividades.

Criciúma, 20 de maio de 2010.

**PROF. Dr. RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT**  
**PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

## **ANEXO B - POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA UNESC**

### **CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

#### **RESOLUÇÃO n. 05/2015/CONSU**

Aprova Política de Formação Continuada dos Docentes da UNESC.

O Presidente do Conselho Universitário, CONSU, no uso de suas atribuições, considerando a decisão do Colegiado Pleno reunido no dia 17 de junho de 2015,

**RESOLVE:**

Art. 1º - Aprovar Política de Formação Continuada dos Docentes da UNESC.

Art. 2º - O documento "Política de Formação Continuada dos Docentes da UNESC" constitui anexo desta Resolução.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Criciúma, 17 de junho de 2015.

**PROF. Dr. GILDO VOLPATO**  
**PRESIDENTE DO CONSU**



## **ANEXO DA RESOLUÇÃO N. 05/2015/CONSU POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA UNESC**

### **1 INTRODUÇÃO**

A UNESC, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, PROGRAD, em conjunto com as políticas de pesquisa e extensão, vem atuando na formação continuada dos docentes, visando à qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho de formação do trabalho pedagógico, desenvolvido na Universidade, passa pela reflexão sobre a prática permite repensar o papel do professor, no sentido de corresponsabilizá-lo por mediações significativas junto aos estudantes no contexto universitário que, apropriadas, provocam novas relações de potenciais transformações da realidade política, econômica, social e cultural.

Demo (1995) afirma que a qualidade do ensino depende da qualificação dos recursos humanos envolvidos, principalmente do professor. O autor enfoca duas características, o docente precisa ser um pesquisador, e por meio da produção de conhecimentos, ocupar o espaço científico e; orientar alunos a construir conhecimentos com qualidade formal e política.

A resolução 05/2008/CONSU aponta que o ensino na UNESC representa um processo pedagógico interativo e intencional, no qual professores e estudantes devem corresponsabilizar-se com as questões do processo do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, o professor passa de especialista para articulador do processo de ensino aprendizagem, mediante adoção de atitudes e comportamentos que motivam a aprendizagem do acadêmico. Para além dessa relação há também a necessidade de envolvimento e colaboração dos demais agentes da universidade como gestores e funcionários direta ou indiretamente envolvidos neste processo. Portanto o Programa de Formação Continuada não se esgota no docente, mas em um processo transversal, envolvendo sim os docentes, como também gestores acadêmicos e administrativos, e colaboradores institucionais que estão em setores como secretarias de cursos, de apoio ao estudante, entre outros.

Para fundamentar a política de formação docente da UNESC nos valem dos aportes teóricos e conceituais de Cunha (2014), bem como do coletivo de autores de seu grupo (Lucarelli, Lucarelli e Mallet, Volpato dentre outros), pelas importantes produções em nível ibero-americano, constituindo-se como referência para as discussões sobre assessorias pedagógicas e formação dos docentes universitários. Da mesma forma autores que versam sobre formação continuada de professores em nível mais amplo, a exemplo de Tardif (2002), Nóvoa (1997), Gauthier (1999) devem ser considerados, já que possuem

produções importantes neste sentido

A partir desta contextualização e apontamentos iniciais, passamos a apresentar a forma como está organizada a política de formação dos docentes da UNESC a partir do núcleo de pedagogia universitária, do programa e das diversas ações dele decorrentes.

## **2 CONSTITUIÇÃO DO NEP**

O Núcleo de Pedagogia Universitária (NEP UNESC), criado pela Resolução 02/2010 da Câmara de Ensino de Graduação, é constituído por um coletivo de docentes representativos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, PROGRAD, Unidades Acadêmicas, UNAs, Departamento de Desenvolvimento Humano-DDH, Setor de Estágios, SEE, Coordenadoria de Políticas e Atenção ao Estudante - CPAE, Setor de Educação à Distância - EaD e Setor de Avaliação Institucional – SEAI e do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE.. Propõe-se a avançar no sentido de ir além da coordenação e operacionalização das políticas de formação e tornar-se efetivamente um grupo de estudo e pesquisas para que possamos promover a superação de modelos instrumentalistas e pragmáticos de formação. Acerca disso, Cunha destaca Charlot (2005) e Young (2010):

Esses autores têm discutido a tensão entre as visões neoconservadoras e os discursos pós-modernistas ligados ao instrumentalismo, relacionado às mudanças econômicas e à empregabilidade dos alunos. [...] Para sua superação se torna necessário um significativo investimento na teorização e na prática pedagógica reconhecidamente exigente para o campo universitário. (CUNHA, 2014, p. 28-29)

O NEP tem como princípios:

1. Excelência no ensino de graduação.
2. Melhoria do processo ensino-aprendizagem.
3. Socialização de saberes, concepções e metodologias de ensino
4. Formação pedagógico-profissional do docente.
5. Reflexão permanente sobre as relações humanas no processo ensino aprendizagem.
6. Ampliação dos repertórios de experiências ativas na construção do conhecimento.
7. Articulação entre os projetos político-pedagógicos, os programas de ensino e as práticas pedagógicas. Fortalecimento das tecnologias de informação e comunicação na Educação Superior.
8. Fortalecimento da modalidade de Educação à Distância (EAD) na Educação

Superior.

O NEP será a estrutura central de gerência e execução dos Programas de Formação Continuada dos Docentes.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES<sup>68</sup>

O Programa de Formação Continuada dos Docentes de ensino superior propõe-se a oportunizar um espaço de reflexão e de construção contínua de uma identidade profissional docente, de modo a qualificar os saberes docentes, para que estejam inseridos na comunidade universitária como agentes de mudança de forma participativa e crítica. Em face disso, a reflexão que ora se inicia recorta única e exclusivamente a docência universitária, entendo-a, em termos diagnósticos, como visto em Cunha:

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Sendo esse conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. (CUNHA, 2014, p. 30).

A citação de Cunha coloca para as Universidades desafios para confrontar a realidade com a qual nos deparamos, flertar com ela, compreendê-la, para transformá-la, ou melhor, reinventá-la. O equilíbrio entre os saberes (conhecimento prático, acadêmico e pedagógico) os colocam em simétrica, constitui o docente. Não há hierarquização, reiterando que “[...] os conteúdos científicos próprios da disciplina, como também os aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (ZABALZA, 2004, p. 145) são constitutivos das práticas pedagógicas, sem estarem descoladas dos contextos socioculturais com as quais interagem, sempre mirando “na taxa de sucesso positiva na aprendizagem dos novos públicos e na produção de um conhecimento que alavanque melhores índices de desenvolvimento e qualidade de vida”. (CUNHA, 2014, p. 27).

O desafio mais imediato colocado por Cunha (*op. cit.*) é o modo pelo qual a IES compreende, problematiza e encaminha a aprendizagem da docência que se dá única e exclusivamente por adultos na Universidade, estes com as suas idiossincrasias, subjetividades, entre outros fatores que se manifestam na relação ensino-aprendizagem.

Mencionar; pois, a importância da aprendizagem da docência na trajetória dos professores universitários, significa a necessidade de explorar as múltiplas possibilidades e condições para tal, compreendendo que essa formação é

---

<sup>68</sup> Como os coordenadores de curso também são docentes da Instituição, a sua formação faz parte desta Política.

multifacetada e se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem. (CUNHA, 2014p. 32).

De acordo com Zanchet et al. (2012, p. 157):

[...] as instituições universitárias têm a responsabilidade em projetar e implementar estratégias de formação, convenientes às culturas e necessidades acadêmicas, de forma sistemática e profunda. O êxito na constituição da docência não pode ser uma responsabilidade apenas individual do professor. Requer o compromisso institucional nesse sentido.

Escapar as amarras instituídas que recai para o professor toda a responsabilidade de formação, deslocando-se do individual para a construção participativa, requer um salto cultural, com vista a remediar o já instituído nas entranhas da comunidade institucional. Para desatá-las, reitera-se a formação, complexa e cotidiana, dos envolvidos, sobretudo os assessores pedagógicos, para não sermos refém de nossas próprias ações, sem o devido trato junto às instâncias de referência, daí não esgotar na mera aprovação de documentos, que, por não possuírem legitimidade, falseiam a realidade e não contribuem para sua reinvenção.

O tema das assessorias pedagógicas nas universidades precisa sair do espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional. (CUNHA, 2014, p. 43).

A condição profissional desejável para aqueles que estão a frente da formação continuada requer diagnóstico, requer concepção, para vislumbrar uma direção. Se fizermos uso, por exemplo, do que Cunha (2014) chama de “Referencial de Análise de Experiências de Formação Docente”, diríamos que estamos em um *modelo de centralização e controle das ações* e que gostaríamos de avançar para uma *modelo parcial de descentralização e controle das ações*. O quadro a seguir ilustra os dois modelos: o real e o ideal.

Modelos	De centralização e controle das ações (REAL)	Parcial de descentralização e controle das ações (IDEAL)
Pressupostos e Características	Formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas tomados pelo órgão gestor. Pouco investimento no acompanhamento do percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes	Desencadeamento de processos de formação diversificados, oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades. Decisões sobre os formatos tomados no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial. Algumas ações de acompanhamento do percurso. Resultados controlados através de metas. Descrição quantitativa e qualitativa do envolvimento dos participantes e dos produtos alcançados.
Compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente	Formação significa um aporte de informações e de estímulos que acrescentam conhecimentos ao professor. Decorre de propostas externas, de acordo com a visão e interesse da gestão institucional. Aposta que cada docente seja capaz	Formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria. Envolve mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional. Reconhece que os professores são

	de processar as informações em novos ou melhores saberes. Vê a docência como uma ação individual.	portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça. Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem.
Formatos usuais das estratégias de formação	Realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores. Escolha de temas e docentes realizada pelo órgão gestor. Em alguns casos, as ofertas consideram a possibilidade de escolhas, dentro de uma diversidade de alternativas. Há pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação.	Desenvolvimento de projetos diferenciados, atendendo particularidades e interesses grupais e institucionais. Supervisão clínica na forma de acompanhamento. Equipes institucionais organizadas pelas demandas (de Cursos, de Projetos, de Grupos etc).
Formatos de acompanhamento e avaliação	Avaliação formal por indicadores de presença e controle das ações. Registros quantitativos de estatísticas simples. Preocupação com dar conta aos superiores da tarefa realizada. Avaliação final sem discussão dos resultados. Qualidade referenciada na quantidade. Poucas oportunidades de retroavaliação. Quando feita, usa especialmente gráfico ou planilha.	Preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos. Tomo como referente os objetivos traçados. Modalidades de registro e avaliação dependem da natureza da estratégia e da cultura acadêmica. Acompanhamento de pesquisa, em alguns casos. Uso de dados qualitativos. Registros em relatórios ou em diários de campo. Uso de tecnologias digitais. Preocupação com o tratamento e socialização dos dados referentes à experiência.

O quadro acima é meramente ilustrativo de duas realidades. É evidente que o estado de coisas não se coloca de modo dicotômico, há refinamentos possíveis quando nos deparamos com a realidade que nos circunda. Contudo, o quadro é sim ilustrativo de uma necessidade de não só mudanças, mas de reinvenção, para nos superarmos.

A elaboração dessa política planeja se consolidar como o Programa de Formação Continuada dos Docentes da UNESCO, configurando-se como um espaço sistemático, aberto à reflexão dos Professores e Coordenadores dos cursos sobre suas concepções teórico-práticas, saberes referentes a docência universitária, desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades, para, dessa forma, alcançar a melhoria do processo ensino-aprendizagem com base nos princípios da Universidade.

Vale dizer, portanto, que o termo 'reflexão' não pode ser esvaziado nos sentidos do senso comum, mas recriado e preenchido de sentido no contexto das práticas pedagógicas, sistematizadas e intencionais no processo, capitaneadas pela Instituição, como faz saber Cunha (2014, p. 36-37):

Tomar a experiência como referente da formação parece ser uma condição fundamental, quando se crê que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente. Trata-se do momento em que o professor toma a sua prática como objeto de estudo e analisa intencionalmente suas consequências, à luz da teoria.

[...] Schön (1992) propõem o que denominou epistemologia da prática, ou seja, assumiu que o contato e a interação com a prática docente pode gerar conhecimento, sempre

que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática. Essa condição, entretanto, raramente acontece de forma espontânea. Será efetiva se houver um movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar a reflexão. Além disso, o processo será bem mais significativo quando partilhado com os pares, compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas onde os saberes docentes se instituem.

O breve diagnóstico mediado por problematizações conceituais revelam um encaminhamento desejado em termos de concepção, que parece aproximar-se das ideias de Almeida e Pimenta (2011, p. 27) quando apontam a necessidade de

[...] se formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio as quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo.

A seguir, listam-se parâmetros como *periodicidade, atividades e programas*, ou que de fato se realizam, ou que se tenta realizar ou, ainda, aqueles que ainda figuram no campo dos ideários de realização, muitas vezes calcadas no empirismo do imediato. Ou seja, a face mais objetiva do que se tem tentado elaborar em termos de formação continuada na UNESCO e que, certamente, compõe as experiências acumuladas do processo em si e, portanto, figuraram como parte de uma política que se pretende instituída.

### **3.1 PERIODICIDADE**

As atividades gerais dos Programas de Formação Continuada dos docentes ocorrem semestralmente no período de fevereiro e julho durante o recesso dos professores, e as atividades específicas acontecem com grupos menores de docentes ou individualmente, ao longo do semestre com encontros pré-determinados. Além desses encontros, a Unidade Acadêmica também pode promover atividades para atender as necessidades específicas das áreas de conhecimento.

### **3.2 ATIVIDADES**

As atividades realizadas na Formação Continuada, nos diversos programas, têm características gerais e específicas. Em princípio, são programadas a partir das necessidades institucionais e das sugestões dos docentes, muito embora não haja instrumentos e ações orgânicas para isso, podendo ocorrer em grupos ou individualmente, a exemplo de:

- Conferência sobre temas relevantes com docentes da UNESCO e de outras instituições de ensino.
- Encontros para socialização de inovações pedagógicas e experiências na educação superior.
- Capacitação no âmbito da pesquisa e da extensão.
- Grupos de estudo para reflexão da prática pedagógica dos docentes.
- Minicursos com temáticas sugeridas pelos docentes.
- Oficinas sobre uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem.
- Disciplinas nos cursos de especialização, mestrado e ou doutorado em consonância com as disciplinas que leciona ou com a docência superior.
- Orientações individuais aos docentes para solucionar questões pontuais referentes à pedagogia universitária.

### **3.3 PROGRAMAS**

A Formação Continuada dos Docentes é uma ação da Política de Valorização Docente e está organizada em diferentes programas. Cada programa tem um público e um objetivo específico.

#### **3.3.1 Programa de Formação Continuada Docente**

Este programa é destinado aos docentes da Universidade. Tem como objetivo principal propiciar um espaço de reflexão e formação sobre temas de interesse geral dentro do contexto sócio-político-educacional da UNESCO.

As temáticas são voltadas para a preparação, formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários, relacionadas à formação pedagógica numa perspectiva de transformação da visão dos professores em relação à prática da didática, entendendo-a não mais como uma “[...] mera contribuição às questões das técnicas de ensinar, mas incluindo análises e reflexões sobre o processo de ensinar nos contextos da universidade [...]” esclareceram Pimenta e Anastasiou (2010, p. 253).

#### **3.3.2 Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados – PFRC**

Nesse programa, potencializa-se a inserção dos docentes recém-contratados na dinâmica da Universidade em relação a sua missão, diretrizes administrativas e pressupostos políticos-pedagógicos e humanos.

O professor, em fase inicial da carreira de docente, precisa de orientação e

acompanhamento para poder ambientar-se: “[...] a uma nova cultura, normas, rituais, símbolos, etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 249). Além disso, tornar-se professor exige um processo complexo, caracterizado por sua natureza multidimensional. Portanto entende-se que é nesta fase de entrada na carreira que os investimentos na formação pedagógica dos professores são indispensáveis, uma vez que os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão. (MARCELO GARCIA, 2009).

Na Unesc, os encontros ocorrem no início de cada semestre com diversas atividades previstas, desde a apresentação dos setores vinculados à Pró-Reitoria de Graduação até uma confraternização de “Boas Vindas” e acolhimento aos novos contratados pela Reitoria e Unidades Acadêmicas. Além disso, participam de formação sobre o uso do diário *online* e AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e de minicurso acerca de temáticas pedagógicas como: Perfil do Professor do Ensino Superior - postura e ética do professor, relação professor-aluno (conflitos) e Planejamento da ação docente – importância do planejamento, documento norteador para elaboração do plano de ensino, articulação entre objetivo e conteúdo e metodologias e avaliação. O ideal de futuro é que, ao lado dos conhecimentos técnicos e teóricos específicos da área, o professor possa se apropriar, por meio das formações continuadas de conhecimentos pedagógicos, sistematizados e postos em reflexão pelos envolvidos na elaboração da formação continuada.

### **3.3.3 Programa de Formação Continuada dos Coordenadores de Curso – PFCC**

O programa, direcionado para os coordenadores dos cursos de graduação, é um espaço que possibilita a reflexão sobre a gestão e a melhoria das relações no âmbito do curso.

O programa é ofertado de duas maneiras: durante o ano aos novos coordenadores de curso com módulos que tratam de questões da gestão universitária, a saber: procedimentos e processos de matrículas, processo de avaliação interna e externa de curso, Comissão própria de Avaliação (CPA), reconhecimento de curso, legislação de estágio, DRE, orçamento descentralizado, indicadores de gestão, programas de bolsas e financiamentos para estudantes, políticas de permanência do estudante, procedimentos de gestão de pessoas, legislação trabalhista, dentre outros conteúdos. Também no decorrer do ano letivo com temáticas pontuais a todos os coordenadores. Nos períodos de recesso – julho e fevereiro – a todos os coordenadores com temáticas emergentes, a qual faz parte do



calendário geral da Universidade.

### **3.3.4 Programa de Formação Continuada Específica das UNAS - PFCEU**

Este programa está voltado para as necessidades específicas das Unidades Acadêmicas. As atividades são organizadas conforme a demanda e por solicitação dos coordenadores de curso. Elas ocorrem ao longo do semestre e variam desde palestras pontuais até grupos de estudos com 3 ou 4 encontros para discutir, refletir ou aprofundar temas específicos. Para avançar, é necessário que haja construção coletiva e acompanhamento dessas ações para posterior reflexão e reelaboração, sempre com a parceria das Pró-Reitorias que estão a frente da formação integral, cuja centralidade seja o conhecimento.

### **3.3.5 Programa de Formação na Pós-Graduação Stricto Sensu**

Este Programa tem como premissa que uma das formações continuadas na docência universitária é a realização de cursos de pós-graduação stricto sensu – mestrados e doutorados. Esse Programa, regido por legislação específica, regula e estabelece as condições para os docentes realizarem sua formação em programas de pós-graduação stricto sensu bem como os Estágios de Pesquisa Pós-doutoral.

## **4 AVALIAÇÃO PERMANENTE DOS PROGRAMAS**

A cada edição dos Programas de Formação continuada é realizada avaliação com os participantes a fim de mensurar satisfação dos docentes com relação às atividades oportunizadas. Na mesma pesquisa, além da avaliação, já se busca as sugestões para a próxima edição da formação. O avanço a essa questão é o acompanhamento sistemático a partir dos resultados da avaliação,

## **REFERÊNCIAS**

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Resolução nº 5, de 8 de maio de 1998. **Aprova Políticas de Ensino de Graduação da UNESC**. Criciúma, SC. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/233/0/0/componente/documentos/listar/2/2/20/264/2008/2008/0/0/>>. Acesso em: 01 set. 2013.

ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez,

2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. IN: CUNHA, Maria Isabel (org.). Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (org). **El profesorado principiante inserción a la docencia.** Barcelona, Ediciones Octaedro, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

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

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib *et al.* **Docentes universitários iniciantes:** motivações, experiências iniciais e desafios. IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

## ANEXO C – PROJETO INSTITUCIONAL DE CAPACITAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIAS INOVADORAS



### PROJETO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIAS INOVADORAS

#### 1. Identificação do Projeto

Projeto “Capacitação Docente: Metodologias Ativas”  
Público-alvo: docentes da educação superior

#### 2. Apresentação

Percebemos que as finalidades do ensino superior apontam para uma formação de profissionais que; compreendam a função do homem e do meio em que vive, conheçam a cultura, realizem atividades de pesquisa e extensão para que possam contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico, sócio-cultural-político da sociedade. Outro destaque das finalidades do ensino superior está na importância da formação continuada na formação dos profissionais.

Portanto o ensino, na educação superior, precisa seguir na direção do professor mediador, da socialização do conhecimento científico produzido historicamente, sendo o acadêmico copartícipe e protagonista do processo ensino-aprendizagem, para que apreenda o conhecimento, aproprie-se criticamente da realidade e consiga resolver problemas novos durante e após sua formação.

Portanto o ensino reprodutivo relacionado somente à memorização de informações parece perder sentido na educação contemporânea devido, inclusive, ao fato de que conhecimentos e problemas estudados em sala de aula serão diferentes após quatro, cinco, seis ou mais anos de formação acadêmica. Dessa maneira o grande desafio do ensino superior parece estar em transformar a informação em conhecimento e conhecimento em sabedoria. Falamos muito na academia sobre estratégias, técnicas ou dinâmicas utilizadas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Por vezes esses conceitos não são bem entendidos. Trazemos, portanto, os conceitos de Anastasiou e Alves (2004, p. 75) para auxiliar nossa compreensão: por estratégia, do grego *estratégia* e do latim

*strategiá*, as autoras entendem ser “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vistas à consecução de objetivos específicos”. Trata-se de processos que são utilizados com vistas à realização de uma determinada atividade para alcançar um objetivo de aprendizagem. Logo é fundamental que o professor tenha clareza de seus objetivos sobre o processo de ensinagem, os quais devem ser apresentados aos estudantes.

Já por técnicas, do grego *technikós*, as autoras distinguem como “a arte material ou o conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo”. É por meio das técnicas que os estudantes participam do processo de aprendizagem, sentem-se motivados, estimulados a realizarem as atividades. Por fim, dinâmicas, do grego *dinamikós*, relacionam-se ao movimento e às forças, ou organismo em atividade ou, ainda, parte da mecânica que estuda os movimentos.

Nesse sentido, alinhando metodologias e estratégias de ensino, Gil (1990) citou como estratégias de ensino: aula expositiva; discussão, dentro desta: seminário, discussão em pequenos grupos, painel integrado, GV x GO (grupo de verbalização e grupo de observação), grupos para formulação de questões e grupo do cochicho; simulações, sendo elas: demonstração, estudo de caso, processo do incidente e dramatização. Anastasiou e Alves (2004) complementaram que todas as estratégias apresentam uma descrição, as operações de pensamento envolvidas, a dinâmica da atividade e a forma de avaliação, são elas: aula expositiva dialogada; estudo de texto; portfólio; tempestade cerebral; mapa conceitual; estudo dirigido; lista de discussão por meios informatizados; solução de problemas; phillips 66; grupo de verbalização e de observação (GV/GO); dramatização; seminário; estudo de caso; júri simulado; simpósio; painel; fórum; oficina (laboratório ou workshop); estudo do meio e ensino com pesquisa. Percebemos que são inúmeras as estratégias de ensinagem cada uma com sua dinâmica e organização. Cabe refletir se os professores têm conhecimento de como desenvolver cada uma delas, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos na disciplina.

### **3 Objetivo Geral**

Qualificar o processo de ensino-aprendizagem na Instituição por meio do estudo, pesquisa, implementação e socialização gradual de metodologias inovadoras de aprendizagem.

#### **4 Ações**

- Pesquisar metodologias inovadoras de aprendizagem.
- Incentivar a utilização das metodologias inovadoras de aprendizagem.
- Socializar a produção do conhecimento elaborada no âmbito dos grupos de estudo, bem como as experiências realizadas em sala de aula;
- Contribuir na formação didático-pedagógica dos docentes;
- Realizar reuniões semanalmente para estudar, discutir e pensar sobre as MI;
- Participar dos encontros em Lorena;
- Criar um grupo de estudo;
- Construir o Laboratório de Metodologias Inovadoras - LMI;
- Publicar os resultados de trabalhos de pesquisa envolvendo diferentes metodologias de aprendizagem.

#### **5 Recursos financeiros e materiais e infraestrutura**

Os recursos financeiros serão custeados pela Instituição, sendo de aproximadamente R\$100.000,00 durante três anos de atividades de formação (2014, 2015 e 2016).

Os equipamentos e materiais utilizados serão os seguintes:

- computadores; lousas digitais; resma de papel A4; livros;

A infraestrutura utilizada será um laboratório de Informática e posteriormente o LMI;

#### **6 Avaliação**

O projeto será avaliado semestralmente no sentido de realizar as adequações necessárias.

#### **7 Proposta de Formação Docente**

A formação em metodologias inovadoras ocorrerá de três maneiras: I - grupo de estudo; II – Relato de experiência; III - – oficinas, cujos públicos poderão ou não ser os mesmos docente.

##### **I – Grupos de Estudos**

A finalidade dos grupos de estudos é realizar pesquisa bibliográfica acerca de metodologias inovadoras, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos.

Terão como missão, além da verticalização dos estudos, a sistematização das metodologias estudadas a fim de que sejam aplicadas em sala de aula por outros professores em formação continuada.

Os grupos de estudo se realizarão quinzenalmente com textos previamente agendados. Cada participante do grupo deverá ler os textos e, por rodizio, cada um ficará responsável pela coordenação da discussão do texto em estudo.

A sistematização da metodologia de aprendizagem será realizada coletivamente pelo grupo, ao término dos estudos da referida metodologia e realizar formação de outros docentes – sendo, dessa maneira, multiplicadores.

Os participantes deverão se inscrever nos grupos cuja temática seja de seu interesse.

Metodologias para estudo:

- Estudo de caso
- TBL
- Aula invertida
- Peer Instrucion
- Aprendizagem baseada em time
- Aprendizagem baseada em projeto

## **II – Relato de Experiência**

A formação docente por meio de relatos de experiência tem como objetivo de que os docentes com experiências de uso de metodologias inovadoras realizadas com sucesso em sala de aula socializem suas experiências relatando a aplicação da mesma.

Essa formação, a fim de ter uma caráter mais flexível, se realizará no formato de sessões interativas, nas quais a sala deverá ter suas cadeiras organizadas em círculos para facilitar a integração do expositor com os ouvintes.

No relato, o docente poderá recorrer ao uso de vídeos e ou fotos para demonstrar a atividade realizada.

Essa formação deverá ocorrer duas vezes ao ano, possivelmente nos períodos de recesso para que os docentes possam participar sem prejuízo das aulas.

## **III – Oficinas de Metodologias Inovadoras**

Os docentes, nessas oficinas, devem aprender fazendo, ou seja: a própria metodologia a ser ensinada deve ser utilizada com os professores.

Caso seja necessário na oficina o uso de textos e ou vídeo, o conteúdo deles deve ser sobre a própria metodologia.

Sugerimos que haja dois tipos de formação: a primeira considerada básica e a outra metodologias específicas.

**Na modalidade básica** deve haver:

Oficina 1: Introdução às Metodologias Inovadoras

Seria uma oficina mais voltada para a leitura e apresentação de conceitos, para que o docente entenda a lógica dessas metodologias de aula invertida. Para tanto, utilizaremos as questões norteadoras e trabalhos em grupo.

Oficina 2 em diante: com metodologias consideradas mais compactas, como:

Quebra-cabeça

Perguntas norteadoras

Debates

Juris

Correção por pares

Aquário

Dentre outras

**Na modalidade específica**, serão oficinas de metodologias um pouco mais complexas, tais como:

Estudo de caso

TBL

Peer Instrucion

Aprendizagem baseada em time

Aprendizagem baseada em projeto

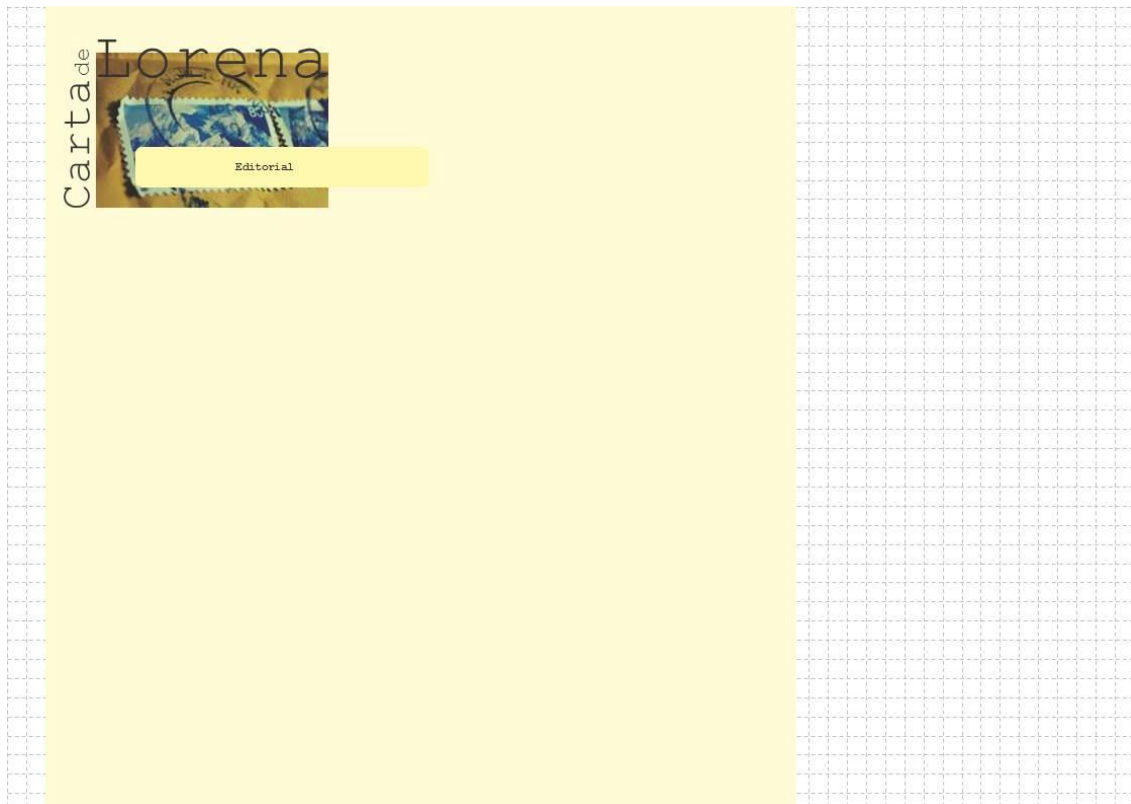
Dentre outras

**Prof.<sup>a</sup> Almerinda Bianca Bez Batti Dias**

**Assessora da Prograd**

**Criciúma, março de 2014.**






## ANEXO D – CARTA DE LORENA





Carta de Lorena

registro na imprensa



Carta de Lorena

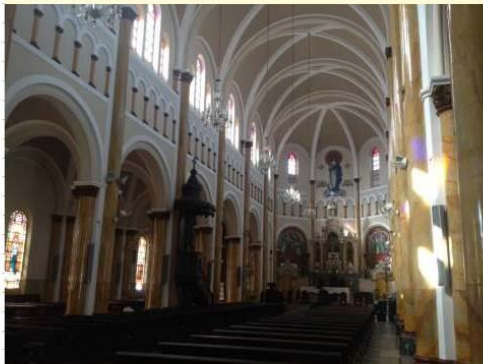
o local / o entorno



Carta de Lorena  
a cidade



Carta de Lorena  
a cultura



Carta de Lorena

14 participantes / UNISUM

Adriane Figueirola | Antonio Carlos Araújo  
 Carlos Alberto Figueiredo  
 Carlos Henrique Xerfan | Carlos Alexandre  
 Claudia Costa | Eduardo Nogueira | Geraldo Mota  
 Heloisa Argento | Maria João Palma  
 Marilane Costa | Paulo Mota  
 Rogério Terra | Sara Menezes



Carta de Lorena

Palestras e oficinas

O consórcio terá a duração de três anos, com o objetivo de formar 100 professores a cada ano. Cada professor será o multiplicador dos conhecimentos adquiridos para, no mínimo, outros cinco professores da instituição em que trabalha.



A diferença no ensino começa na disposição das salas, onde os alunos são agrupados em círculos e o professor fica no centro, podendo percorrer toda a classe e interagir com os estudantes.



No mês de maio, o primeiro grupo de professores recebeu capacitação sobre o novo método de ensino, repassando em seguida para outros docentes.



Cada professor terá o compromisso de multiplicar o aprendizado para no mínimo dez profissionais em um processo de acompanhamento e de apresentação de resultados.



# STHEM

A sigla **STHEM** são as iniciais em inglês de Ciências, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática.

As instituições que fazem parte do consórcio são:  
Unisuam, Unisal, ESPM, Unesp Guaratinguetá, Unifei, Fatec Guaratinguetá, Fatec Cruzeiro, Fatea, Faro Toledo, Unisaesianos, UERJ, Unipac e Faculdade Dom Bosco de Resende



## GREGORY LIGHT

- 1 | Mudando o Ensino, Transformando a Aprendizagem  
**Rethinking Teaching: Enhancing Learning through Innovation**  
Sessão I | Princípios de Design e Resultados de Aprendizagem  
Sessão II | Aprendendo a Avaliar.



## JONATHAN STOLK

- 1 | Aprendizagem baseada em projetos  
**Design of project-Based Learning Experiences**
- 2 | Compreendendo e favorecendo motivação intrínseca na sala de aula  
**Understanding and Supporting intrinsic Motivation in the classroom**



## MARK A. SERVA

- 1 | Aprendizagem baseada em problemas  
**Intro to problem-Based Learning**
- 2 | Aprendizagem baseada em times  
**Team-based Learning PBL**



## PETER DOURMASHKIN

- 1 | Criando Ambientes de Aprendizagem Efetiva | Introdução  
**Creating Effective Learning Environments**
- 2 | Criação de Ambientes Eficazes de Aprendizagem  
**Tools for Active Learning**



## ANASTASSIS KOZANITIS

- Inovando e medindo seus impactos nos estudantes  
**Measuring The Impact Of A Pedagogical Change Or Innovation**

# Carta de Lorena



Palestrantes 5 dias

**Gregory Light**  
Rethinking Teaching: Enhancing Learning through Innovation  
Mudando o Ensino, Transformando a Aprendizagem



**Jonathan Stolk**  
Design of project-Based Learning Experiences  
Aprendizagem baseada em projetos  
Understanding and Supporting intrinsic Motivation in the classroom  
Compreendendo e favorecendo motivação intrínseca na sala de aula



**dia 26**  
**Mark A. Seva**  
Intro to problem-Based Learning  
Aprendizagem baseada em problemas  
Team-based Learning TBL  
Aprendizagem baseada em times



**dia 29**  
**Anastassis Jdeanitis**  
Measuring The Impact Of A Pedagogical Change Or Innovation  
(Inovando e medindo seus impactos nos estudantes)  
**Peter Dourmashekin**  
Creating Effective Learning Environments  
Criando Ambientes de Aprendizagem Efetiva | Introdução  
Tools for Active Learning  
Criação de Ambientes Eficazes de Aprendizagem

# Carta de Lorena



Para entender metodologias ativas

## Como compartilhamos nosso CONHECIMENTO?



Carta de Lorena

Para entender metodologias ativas



Rethinking Teaching: Enhancing Learning through Innovation  
Mudando o Ensino, Transformando a Aprendizagem

Compreender sobre a necessidade da mudança.

As **modificações nas instituições** de ensino superior (IES) na era da informação estão cada vez mais visíveis. Isto reflete diretamente no ensino.

O **professor universitário** precisa acompanhar essas mudanças, para que não fique desatualizado, à margem do processo.

O acesso as **TCI transformam** o modo de ensinar e aprender.

O aluno hoje é um **ser ativo**, que está em contato com diversos **saberes**.



GREGORY LIGHT

Qual é então a  
diferença entre ensino  
e **APRENDIZAGEM?**

Carta de Lorena

para entender metodologias ativas



Rethinking Teaching: Enhancing Learning through Innovation  
Mudando o Ensino, Transformando a Aprendizagem

Quais são os conceitos mais importantes para que os alunos lembrem do que aprenderam cinco anos depois?



ENSINO  
+  
APRENDIZAGEM  
=  
'ENSINAGEM'

Aprendemos como  
aprender nossa  
**DISCIPLINA?**

Carta de Lorena  
 Aprendizagem Baseada em Projetos



Design of project-Based Learning Experiences  
 Aprendizagem baseada em projetos  
 Understanding and Supporting Intrinsic Motivation in the classroom  
 Compreendendo e favorecendo motivação intrínseca na sala de aula

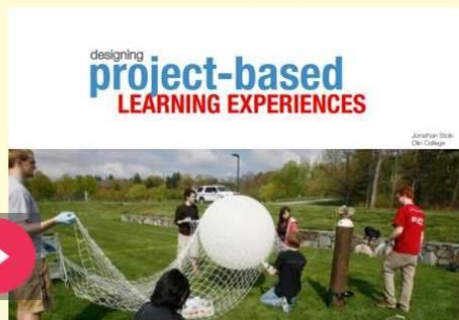
## Project Based Learning



JONATHAN STOLE

As características definidoras da Aprendizagem Baseada em Projetos incluem **conteúdo**, **condições**, **atividades** e **resultados**.

Incide sobre os **conceitos** e princípios de uma disciplina, envolve os alunos em atividades de pesquisa para resolução de problemas e outras tarefas relevantes, permite aos alunos trabalhar **autonomamente** para construir o seu próprio saber, e culmina em **produtos concretos**.



Carta de Lorena  
 para entender metodologias ativas

# Metodologias ? Ativas •

## Project Based Learning

Aprendizagem Baseada em Projetos

## Problem Based Learning

Aprendizagem Baseada em Problemas

## Team Based Learning

Aprendizagem Baseada em Equipes

A expressão Metodologias ativas, aprendizagem ativa, que pode ser entendida também como aprendizagem significativa.

Pesquisas da ciência cognitiva sugerem que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva (MEYERS; JONES, 1993).

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve: ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas, realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação e desenvolver projetos.



Aprendizagem Baseada em Problemas

Dia  
28

Problem-based learning  
Aprendizagem baseada em problemas  
Team-based learning  
Aprendizagem baseada em times

## Problem Based Learning

PBL | Diz respeito não só ao conteúdo, mas também ao processo

É focada no aluno, no qual **situações problemas** são colocadas para iniciar e direcionar a aprendizagem de determinados conteúdos. Se configura como uma **proposta** de melhoria das práticas docentes no ensino superior, como método ativo **que estimula** o aluno a buscar seu próprio **conhecimento**.

### As principais características

- aprendizagem significativa; indissociabilidade entre teoria e prática;
- respeito à autonomia do aluno; trabalho em pequenos grupos;
- educação permanente; avaliação formativa;
- estudo direcionado; motivação do aluno;
- foco na aprendizagem.

Coerente com o método científico



MARK A. SERVA



Aprendizagem Baseada em Projetos

Qual o papel da motivação na aprendizagem?

Como usar a motivação

Os alunos precisam:

**competência e autonomia**

Diferentes tipos de motivação







Problem-based learning  
Aprendizagem baseada em problemas  
Team-based learning  
Aprendizagem baseada em times

Aprendizagem Baseada em Equipes

## Team Based Learning

Forma de aprendizagem **colaborativa**, que consiste de equipes estrategicamente formadas e permanentes, com **5-7 alunos**, com características bem diversificadas, que são mantidas durante todo o período, que ocorre no início de cada módulo do curso.

TBL tem sido utilizado em diversos cursos, disciplinas e para grupos de alunos de turmas de diversos tamanhos como até para 350 alunos ao mesmo tempo.

A maior arte do a rendizado acontece fora da sala de aula



<http://www.labmi.com.br/category/formacoes/grupo-mtaa/tbl/>



Creating Effective Learning Environments  
Criando Ambientes de Aprendizagem Efetiva | Introdução  
Tools for Effective Learning  
Criação de Ambientes Eficazes de Aprendizagem

Ambiente Eficazes de Aprendizagem

## Que alunos queremos formar?



PETER DOURNOCHIN

Uma geração de alunos com **verdadeiro** prazer na busca do **conhecimento**, com a noção clara de que a função de **aprender** não termina quando saem da **universidade** e que estarão sempre prontos para **enfrentar** novos problemas e conduzir **projetos inovadores**.

### Que professor queremos ter ?

- permita e entender que o processo de aprendizagem é uma constante;
- compreenda que dúvidas e incertezas fazem parte do processo de aprendizagem;
- compartilhe o conhecimento com todos que estão na construção da prática pedagógica.

### O que devo ensinar aos meus alunos?

O que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos críticos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?

# COMO?

Carta de Lorena  
Estratégia de Coaching e Multiplicação

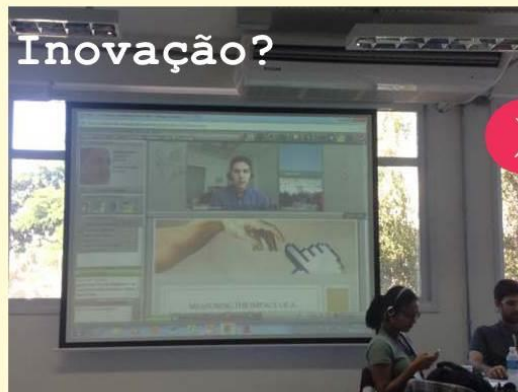


Measuring The Impact Of A  
Pedagogical  
Change Or Innovation  
Inovando e medindo seus  
impactos nos estudantes

## O que leva à Inovação?

### Elementos de suporte:

- . Cultura Pedagógica institucional
- . Formação pedagógica dos docentes
- . Suporte educacional
- . Material de financiamento



ANASTASSIS KIDANITIS

# Formação Continuada do Professor

## ANEXO E – PARTICIPANTES DA CAPACITAÇÃO VIA CONSÓRCIO STHEM BRASIL

Local/Atividade	Data	Quantidade de Professores da Unesc
Unisal/Lorena/SP Cursos	26 a 30/05/2014	4
Uniltalo/Brasília I FÓRUM STHEM BRASIL: ENCONTRO SOBRE INOVAÇÃO ACADÊMICA E APRENDIZAGEM ATIVA	26 e 27/03/2015	2 4 Encaminharam pôster
Unisal/Lorena/SP Cursos	18a 22/05/2015	5*
Eniac/ Guarulhos/SP WORKSHOP ERIC MAZUR E BENNETT GOLDBERG	05/08/2015	4*
II Fórum Sthem Brasil 2016	17 8/03/2016	1
Formação 2016 – Sthem Brasil	16 0/05/2016	2

\* Alguns professores foram os mesmos (total 12)

Fonte: A autora (2016)

## ANEXO F – PAUTAS DOS ENCONTROS DO NAP

Data	Pauta
14/08/2014	<p>Avaliação da formação;            Conferência via web 22/08.            Organização das metodologias no semestre no semestre – cronograma 2014/2.            Encaminhamentos:            Thiago será o relator do grupo. Fará o registro das novas atividades.            Gilca proposta “mapa” da aprendizagem.</p>
11/09/2014	<p>Definição apresentação inauguração da sala.            Próximo encontro: instrumento de pesquisa.            Discussão texto Barbosa e Moura.</p>
18/09/2014	<p>Revisão do <i>template</i>;            Proposta questionário;            Proposta formação – inicial.</p>
25/09/2014	<p>Definida a formalização do procedimento de uso do XXI B, sala 04 = Yara vai trazer a proposta;            Graziela (sextas-feiras das 17h30 às 18h30 conversa com seus voluntários (informou)            Elenice vai próxima quinta-feira, após a atividade, buscar de forma qualitativa ver a percepção dos alunos com relação à metodologia;            Encaminhar o Núcleo Pedagógico de Metodologia da Aprendizagem – Portaria;            Formação 2015/1 – Marcilene Bueiro (Abertura) – Antônio Pinto (Direito)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologias Ativas;</li> <li>• Leitura (outra fala HAC)</li> <li>• Formação para o grupo.</li> </ul> <p>Grazi vai encaminhar material para escolhermos temas para 2015/1;            Trazer proposta texto para o Salão do Ensino.</p>
02/10/2014	<p>Socialização da experiência da Elenice na disciplina de gestão e marketing em saúde;            De novo a duvido sobre o compromisso do grupo com relação à orientação;            Discussão atividade consórcio;            Yara vai mandar o procedimento de uso do LMI;            Sugestão de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício objetivos – avaliação</li> </ul> <p>Inter-relação entre os componentes do Plano de Ensino: focalizando os objetivos da aprendizagem            Capacitação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo e aplicação das M.A.A a partir da Teoria Bloom revisada</li> <li>• Nova abordagem de T.B. para organização de atividades inovadoras de ensino aprendizagem</li> </ul> <p><i>Ou</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nova abordagem teórico-prática da T.B. na construção de M.A.A.</li> </ul>
08/10/2014	<p>Foi definido o texto do Salão de Ensino e a Metodologia a ser usada na formação.            Próxima quinta, trazer as 05 questões para avaliação.            Para a próxima semana: três oficinas para 2015/1 P.E x Taxonomia Bloom, repetitiva do Salão de Ensino e a terceira proposta – <i>Peer Instruction</i> – Aprendizagem por pares.</p>
30/10/2014	<p>Elaboração procedimento para uso do LMI            Elaboração proposta instrumento Avaliação. (Vamos terminar na próxima semana).            Formação docente 2015 – proposta            Abertura – Marcilene Bueno            Apresentação WOC Marcilene para os Diretores, Coordenadores de Ensino, professores PIT e componentes Núcleo.            Conversa com o Núcleo para avaliação da forma como estamos implantando Metodologias Ativas na Unesc;            Oficina: Aprendizagem por pares            Repetir Oficina dada em julho e outubro.</p>
06/11/2014	<p>Validação Procedimento para uso do LMI            Vídeo “Writing Effective Learning Outcomes in course Design” com John Girash do</p>

Data	Pauta
	Consórcio Lorena.
13/11/2014	Discussão dos dois textos Módulo II: “Project-based learning (PjB2): inaulcating soft – The World at work; Jobs, pay, and skills for 3.5 billion people; Próximo encontro no Laboratório do SEAD para fazer o vídeo solicitado pela LASPAU.
20/11/2014	Gravação do vídeo.
27/11/2014	Definição do nome para apresentar em Lorena – março 2015: sugestão Gilca; Definição dos 05 temas para a formação de maio em Lorena – 2. 3. 6, 8, 10
11/12/2014	Fechamento ano Pauta para 2015: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redistribuição do LMI;</li> <li>• Revisão dos Módulos I, II e III (pendências)</li> <li>• Planejamento para 2015;</li> <li>• Fazer instrumentos de avaliação dos alunos e dos professores com relação à metodologia;</li> <li>• Pauta para o encontro com a Marcilene Bueno;</li> <li>• Decidir a data de março, evento – quem vai.</li> </ul>
11/02/2015	Refinamento formação – minicursos da formação – edição 2015.
18/02/2015	Avaliação das ações da Unesc em relação ao Consórcio – participação do Prof Antônio Sávio da Silva Pinto.
26/02/2015	Reavaliação no procedimento do LMI; Calendário do uso do LMI; Alteração dia e horário – encontros serão nas quartas-feiras, das 14h30 às 16h; Definição sobre as pessoas que desejam participar do Núcleo. Podem participar das datas em que o Núcleo vai fazer estudo. Banner 26 e 17 – trazer 18-03 os banners.
04/03/2015	Revisão Módulo III Consórcio Leitura e discussão textos Consórcio
11/03/2015	Avaliação da formação 2015-1 17-03 Apresentação dos banners 25-03 Discussão texto Eric Mazur
18/03/2015	Verificar a possibilidade de um roteador específico para XXI B – 4 Sistematizar o método. Monitor XXI B – 10 Texto: Entrevista PI: Dez anos de experiência e Resultados
25/03/2015	<b>Convite aos professores que participaram de atividades MA nas Formações Continuadas.</b> <i>Peer Instruction</i> - Metodologia Ativa no Processo de Ensino-Aprendizagem Encaminhamento: Cada professor deverá aplicar a metodologia em uma parte do conteúdo de sua disciplina e trazer para discussão no próximo encontro.
01/04/2015	Sistematização da metodologia Relato Profa Gilca – Participação no I Fórum STHEM Brasil: Encontro sobre inovação acadêmica e aprendizagem ativa. Avaliação questionário sobre o diagnóstico Avaliação atividade de grupo de estudo semana anterior Próximo encontro: Tempo para socialização PI para os que fizeram a partir do encontro 25. Sistematização da metodologia. Apresentação template 15/04 Fechamento
15/04/2015	Tratamos da questão da coordenação do núcleo
22/04/2015	<b>Convite aos professores que participaram de atividades MA nas Formações Continuadas.</b> Socialização da metodologia <i>Peer Instruction</i> : - Sistematização da metodologia - Apresentação template.
29	Elaboramos proposta instrumento professor

Data	Pauta
/04/2015	
06/05/2015	<b>Convite aos professores que participaram de atividades MA nas Formações Continuadas.</b> Oficina: <i>Socrative</i> – aplicativo para mensurar atividades por meio de tablets, laptops e smartphones. Ministrante: Prof. Carla Andréia Darós Maragno
11/05/2015	Avaliação 01 ano do NAP
20/05/2015	Grupo na Formação Lorena 18 a 22-05 (Bianca – Instituição e Thiago UNACSA – novos: Caroline Cálice da Silva – UNASAU, Louise Miron Roloff – UNACET e Ricardo Luiz de Bittencourt – UNAHCE
27/05/2015	Instrumento de avaliação e publicação Socialização Formação Lorena
17/06/2015	Apreciação da arte da logo do NAP. Instrumento avaliação PI pelo professor
24/06/2015	Discussão do texto: CROUCH, C.H.; MAZUR, E. <b>Peer Instruction:</b> Ten years of experience and results, American Association of Physics Teachers, Am. J. Phys, v. 69, n. 9, 2001.
08/07/2015	Organização apresentação técnicas ativas de aprendizagem 12-08 quebra-cabeça – Thiago 19-08 Ler e corrigir o texto do outro – Bianca 26-08 GVGO – Cida e Aquário – Thiago 02-09 TBL – Gilca
15/07/2015	Instrumento avaliação PI pelo acadêmico
12/08/2015	<b>Convite aos professores que participaram de atividades MA nas Formações Continuadas.</b> Quebra-cabeça – Puzzle – Prof Thiago Henrique Almino Francisco
19/08/2015	<b>Convite aos professores que participaram de atividades MA nas Formações Continuadas.</b> Correção Textual – Ler e corrigir o texto do outro – Profª Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias
26/08/2015	Apresentação da técnica: quebra-cabeça - Prof Thiago Henrique Almino Francisco

Fonte: A autora

## ANEXO G – MINICURSOS REALIZADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA CAPACITAÇÃO

<b>Data</b>	<b>Temática</b>	<b>Quantidade de Ministrantes</b>
<i>Formação Continuada 2014/2:</i>		
29/07/2014	Inovação e Aprendizagem no Ensino Superior	6 professores
<i>V Semana de Ciência e Tecnologia:</i>		
22/10/2014	<b>Oficina:</b> Metodologias Ativas de Aprendizagem e a Promoção da Autonomia dos Estudantes	7 professores
<i>Formação Continuada 2015/1:</i>		
18/02/2015	<b>Conferência de Abertura:</b> Relato de Experiência Metodologias Ativas UNISAL	Antonio Sávio da Silva Pinto
19/02/2015	<b>Videoconferência</b> sobre a metodologia WAC: O “Writing Across the Curriculum” – (Escrita por todo o Currículo). Apresentação da Metodologia WAC: O Writing Across the Curriculum	Marcilene Bueno, da Unisal, com assessoria presencial do professor Antônio Sávio da Silva Pinto, também da Unisal.
19/02/2015	Metodologia Ativa <i>Peer Instruction</i> (Instrução pelos Pares)	Antonio Sávio da Silva Pinto
19/02/2015	Metodologias Ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia dos estudantes	2 professores
20/02/2015	Inovação e Aprendizagem no Ensino Superior	3 professores
<i>Formação Continuada 2015/2:</i>		
21/07/2015	Introdução às Metodologias de Aprendizagens Inovadoras	3 professores
21/07/2015 22/07/2015	<i>Peer Instruction</i> (Instrução pelos Pares). Relato de experiência com o <i>Peer Instruction</i> .	2 professores
22/07/2015	Aplicativo Socrative (sistema de monitoramento de respostas dos alunos em sala de aula)	1 professor

## ANEXO H – PPI UNESC

Como o professor deve ser:

Ético – qualidade necessária para preservar os Princípios e Valores, Objetivos e Missão da Instituição; Dotado de conhecimento teórico - o professor precisa estar familiarizado com os fundamentos que sustentam a base do saber (as epistemes) com o qual se relaciona; Capaz de relacionar a teoria e a prática com a realidade profissional; Responsável e dedicado, cumpridor de seus deveres e obrigações. Flexível – capacidade de desenvolver suas atividades, respeitando os direitos e opiniões dos outros; Acessível – capacidade de estabelecer relacionamentos dentro da comunidade acadêmica; Observador – capacidade de observar nutre o professor de informações importantes sobre especificidades de seus aprendizes, o que o norteará na preparação e utilização de métodos didáticos que visem promover a aprendizagem; Criativo e empreendedor - capacidade criadora ou de inventividade dará ao professor muitas opções para desenvolver suas atividades; Pesquisador de práticas pedagógicas investigativas; Humilde – o professor, em sua ação pedagógica, deverá reconhecer que há algo sempre a ser apreendido. Comprometido com a qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as; Experiente em planejamento e otimização do currículo e dos respectivos conteúdos das disciplinas com um foco para a realidade de mercado de trabalho; Incentivador da autonomia do estudante para a produção individual e para o trabalho em equipe; Comprometido com a sua formação continuada; Capaz de ouvir e de expressar-se; Dotado de cultura geral; Compreensivo acerca da diversidade existente entre os/as alunos/as, contribuindo com a criação de estratégias de qualificação de um ensino inclusivo; Capaz de elaborar e executar projetos interdisciplinares, privilegiando a construção de saberes não fragmentados; Articulador nas relações inter-pessoais como importante ponto de partida para a realização do processo ensino-aprendizagem; Comprometido com a avaliação, entendendo-a como um processo e um importante momento de reflexão-ação e reflexão do conteúdo ministrado com a realidade vivida pelo educando; Usuário de novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio. (PPI UNESC, 2012, p.18-19).

Perfil do coordenador do curso previsto no PPI da Unesc:

Coloque a Missão da UNESC, o Objetivo do Curso e o PPI como norte da sua gestão. Seja conhecedor do sistema organizacional da Instituição e que participe ativamente dos Conselhos da Universidade. Seja atuante e participativo nas atividades curriculares e extra-curriculares do curso e da Universidade. Tenha ampla visão da realidade social, econômica e educacional, capaz de propor mudanças que contemple a necessidade emergente tanto educacional quanto comunitária. Tenha capacidade para articular a construção coletiva do projeto pedagógico; Atue como mediador e assessor no planejamento da Instituição; Tenha conhecimento dos conteúdos didáticos gerais e específicos; Coopere efetivamente com o grupo gestor da UNESC, no sentido de consolidar a gestão educacional democrática e solidária; Favoreça a melhoria contínua da qualidade de ensino; Oriente os(as) professores(as) para a realização de uma autoavaliação sistemática e contínua do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tenha capacidade de ouvir a opinião de seu colegiado, pensando sempre no melhor para o curso e para seus integrantes, tanto docentes como discentes; Concilie de maneira equilibrada suas funções de professor-pesquisador-coordenador, preocupando-se constantemente com a qualidade do curso; Possibilite a integração horizontal e vertical dos conteúdos; Tenha atenção com relação à infraestrutura e ao acervo bibliográfico necessários para o desenvolvimento do curso; Busque a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Utilize os resultados



das avaliações interna e externa para aperfeiçoamento das ações do curso; Tenha comprometimento e responsabilidade em exercer a sua atividade de coordenador com eficácia e de forma participativa. (PPI UNESCO, 2012, p. 19-20).

## ANEXO I – PARALELO ENTRE DOIS PLANOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

DIFERENCIAIS	DISCIPLINA AZUL	DISCIPLINA AMARELA
<b>CURSO</b>	XXXXX	XXXX
<b>FASE</b>	2ª	2ª
<b>CRÉDITOS</b>	4 – 72 h/a	4 – 72 h/a
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>	21	17
<b>OBJETIVO DO CURSO</b>	Promover uma sólida e ampla formação técnica e científica, com a aquisição e construção de conhecimentos essenciais à gestão ambiental dos recursos naturais, proporcionando ao futuro profissional habilidades e atitudes pró ativas diante das questões ambientais, com capacidade de integrar e coordenar equipes de trabalho interdisciplinares. A formação acadêmica proporcionada pelo curso deverá permitir ao futuro Engenheiro Ambiental e Sanitarista a aquisição do conhecimento necessário para a análise e resolução dos problemas ambientais de forma integral e não fragmentada, com uma visão científica da gestão e tecnologias, na busca do desenvolvimento que preserve os valores éticos, morais, ambientais e culturais.	Formar profissionais de XXXX para o ensino fundamental e médio, com sólida formação em XXXX e didático-pedagógica, para atuarem em todas as redes de ensino. Habilitar profissionais/educadores com fundamentação teórica que lhe permita a discussão e o aprofundamento dos conceitos da XXXX e da educação. Proporcionar ao futuro professor conhecimentos, habilidades, atividades e postura próprio do educador matemático.
<b>EMENTA</b>	Atividades antrópicas, demanda de energia e desenvolvimento sócio-econômico. Matriz Energética Mundial e Brasileira. Setor Energético Brasileiro. Recursos energéticos renováveis e não-renováveis e respectivos impactos ambientais da demanda e oferta. Conservação de energia e eficiência energética.	Contribuições da XXXX para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Relação professor x aluno.
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Associar os tipos e usos de energia com as formas de desenvolvimento socioeconômico com ênfase nos aspectos e impactos ambientais relacionados com estas. Compreender as características dos recursos energéticos associando-as aos seus respectivos impactos ambientais e as possíveis soluções técnicas; Associar os conceitos e discussões acadêmicas à realidade de modo a compreender a importância da conservação e eficiência energética no cenário energético atual e futuro.	Refletir acerca da contribuição da XXXX para compreensão dos processos de aprendizagem, tendo em vista as etapas do desenvolvimento humano.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Ler, interpretar, analisar e descrever estudos de casos que envolvam os tipos e usos de energia com as formas de desenvolvimento socioeconômico; Identificar, tabular e analisar aspectos e impactos ambientais relacionados com UTE, UHE, Usinas Solares, Eólicas, Nucleares e de Biomassa. Elaborar propostas de soluções técnicas para os problemas relacionados com energia e ambiente, com base em referenciais teóricos; Procurar, analisar, descrever as políticas e planos de ação que visam promover o desenvolvimento energético, com ênfase na conservação e eficiência energética Identificar e utilizar fontes de informação que podem contribuir tanto com a caracterização dos aspectos e impactos ambientais relacionados com energia, quanto com as	Proporcionar aos/as estudantes conhecimentos acerca da psicologia, incluindo sua história, seus objetos de estudo, fornecendo, assim, subsídios à compreensão do comportamento humano, necessários a prática do/a docente. Possibilitar aos/as estudantes um processo de reflexão crítica que envolvam as questões do contexto educacional, bem como os diferentes momentos do desenvolvimento humano: infância, adolescência, vida adulta a fim de que tais conhecimentos os instrumentalize para suas futuras práticas como profissionais como professores/as; Promover reflexões e discussões sobre temas referentes a aprendizagem,

	possíveis técnicas.	soluções	abrangendo diferentes visões teóricas e implicações na prática profissional; Analisar e discutir as contribuições dos conhecimentos advindos da psicologia da aprendizagem para compreensão e trabalho com discentes.
<b>CONTEÚDOS</b>	14 temas com conteúdos		4 temas com conteúdos e vários subtemas
<b>METODOLOGIA</b>	Utilização de metodologias ativas de aprendizagem: Aprendizagem Baseada em Times (TBL); Aprendizagem Baseada em Pares (Peer Instruction); Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Aulas expositivas, dialogadas com utilização de ferramentas de multimídia e de recursos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); Realização de aulas no laboratório de Metodologias Inovadoras de Aprendizagem; Aulas práticas de campo.		Aulas expositivas e dialogadas com utilização dos recursos audiovisuais.  No entanto a professora tem <i>templates</i> para organização das aulas com seguintes itens: dados da disciplina, principais métodos, contato da professora, resultados esperados, demonstração dos resultados, recursos e referências e passos futuros.
<b>AValiação</b>	3 avaliações individuais escritas = 10,0 1 somatório de atividades práticas = 10,0 (presença, participação, postagens, atividades em classe e extraclasse, relatórios) Não serão aceitos trabalhos fora do prazo. Os trabalhos deverão ser entregues conforme prazos e orientações propostos; As orientações para elaboração e os critérios de avaliação serão previamente explicados em aula, aos acadêmicos e disponibilizados na sala virtual. A não entrega de uma das partes do trabalho zera a nota das demais. É proibida a utilização de celular sem a autorização da professora em sala de aula. Quanto às avaliações individuais: Esclarecimento de dúvidas sobre a prova na data da devolução; Indicação de referências extras; Correção de exercícios pela professora e/ou por gabarito deixado em local a ser informado; Criação de grupo de estudo com sugestão de composição e conteúdos pela professora; Realização de atividades no ambiente virtual. Quanto às atividades práticas: Indicação de referências extras; Fornecimento de dicas/orientações/esclarecimentos de dúvidas no ambiente virtual. Fazer uma avaliação escrita sobre o tema da atividade em campo, com critérios e prazos a serem definidos pelo professor (somente para falta justificada em conformidade com Regimento Unesc). A possibilidade de recuperação também está descrita.		A avaliação do procedimento ensino aprendizagem será processual e de acordo com a resolução: 1 prova individual (unidade 1); plano de aula individual (unidade 2 e 3) e um trabalho exercício da docência em grupo (unidade 4). Estão detalhadas no plano de ensino essas atividades. A possibilidade de recuperação também está descrita.
<b>BIBLIOGRAFIAS</b>	3 básicas e 5 complementares		3 básicas e 5 complementares

Fonte: Da Autora, 2017.

## ANEXO J – OBJETIVOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

OBJETIVOS DO CURSO AZUL	OBJETIVOS DO CURSO AMARELO
<p>Promover uma sólida e ampla formação técnica e científica, com a aquisição e construção de conhecimentos essenciais à gestão ambiental dos recursos naturais, proporcionando ao futuro profissional habilidades e atitudes pró ativas diante das questões ambientais, com capacidade de integrar e coordenar equipes de trabalho interdisciplinares. A formação acadêmica proporcionada pelo curso deverá permitir ao futuro Engenheiro XXXXXXXXXX a aquisição do conhecimento necessário para a análise e resolução dos problemas ambientais de forma integral e não fragmentada, com uma visão científica da gestão e tecnologias, na busca do desenvolvimento que preserve os valores éticos, morais, ambientais e culturais.</p> <p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do campo de atuação profissional do futuro Engenheiro XXXXX; □ Capacitar o acadêmico para a análise de suscetibilidades e vocações naturais do meio ambiente; □ <b>Promover uma maior integração entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos de forma a responder as crescentes demandas da sociedade no que diz respeito a melhorias na qualidade de vida e, sobretudo para o resgate e exercício pleno da cidadania;</b> □ Motivar a participação de professores, alunos e funcionários, nos diversos níveis de organização da sociedade e instâncias de decisão do colegiado do curso, de forma a proporcionar uma gestão solidária e participativa; □ Estimular o constante aperfeiçoamento humano e profissional do quadro docente, acadêmico e de funcionários; □ Motivar a participação do aluno na busca por uma sociedade social e ambientalmente justa, tendo como fundamentos os princípios éticos profissionais e de respeito à natureza; □ Desenvolver a capacidade de abordagem e resolução dos problemas XXXX de forma interdisciplinar, entendendo ser esse o caminho para a construção do conhecimento de forma integral e não fragmentada.</li> </ul>	<p>De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2003), o Curso de XXXX - Licenciatura tem por objetivo a formação de professores para atuarem na Educação Básica.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Formar professores de XXXX para a Educação Básica, com sólida formação XXXX e didático-pedagógica, para atuarem em todas as redes de ensino.</li> <li>□ Habilitar profissionais/educadores com fundamentação teórica que lhe permita a discussão e o aprofundamento de conceitos específicos da XXXX e da Educação.</li> <li>□ <b>Proporcionar ao futuro professor conhecimentos, habilidades, atividades, posturas próprios do educador XXXX no respeito ao meio ambiente, a diversidade cultural, de crenças e religiões e diferentes povos.</b><sup>69</sup></li> </ul>
OBJETIVOS CURSO VERMELHO	OBJETIVOS CURSO VERDE
<p>Formar Bacharéis em XXXX com competências para atuar em um ambiente internacionalizado, globalizado, dinâmico e complexo e aptos à promoção de transformações inovadoras em organizações que mantêm relações comerciais internacionalizadas e multiculturais.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Estimular a prática empreendedora, a autonomia, a proatividade e o senso crítico.</li> <li>b) Incentivar a investigação da ciência da XXXX, desenvolvendo o raciocínio lógico, analítico e a capacidade de compreender a dinâmica dos negócios internacionais.</li> <li>c) Estimular a reflexão sobre as melhores práticas gerenciais em comércio exterior.</li> <li>d) Promover a interdisciplinaridade por meio de práticas didático-pedagógicas.</li> <li>e) Articular e fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão com a participação de docentes, discentes, na comunidade externa, na comunidade internacional e multicultural</li> </ol>	<p>Formar XXXX generalistas com percepção <b>integral do ser humano</b> e da realidade social e política, comprometidos com a promoção da qualidade de vida.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar ao futuro profissional conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua formação generalista;</li> <li>• Capacitar para atuar na promoção, prevenção, cura e reabilitação, avaliando, planejando, executando, controlando e reavaliando suas atividades XXXX;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de compreensão e atuação de acordo com os preceitos éticos e deontológicos com competência, criticidade e comprometimento social;</li> <li>• <b>Promover a habilidade de percepção da complexidade do ser humano e</b></li> </ul>

<sup>69</sup> Grifo meu para destacar a formação humana.

<p>f) Conscientizar o acadêmico para a importância do exercício da profissão na sociedade. Incentivar o acadêmico a participar, como profissional registrado, do Conselho Profissional.</p>	<p><b>necessidade de integralidade da atenção em saúde;</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Possibilitar ao futuro profissional lançar-se no mercado de trabalho com segurança e autonomia suficiente para desempenhar as funções relacionadas à sua área;</li><li>• Contribuir para o reconhecimento social da profissão e melhoria da qualidade de vida da população.</li></ul>
---	---

Fonte: Da Autora baseado nos PPCs

### ANEXO K – PERFIL DO EGRESSO DESCRITO NO PPC

<b>CURSO AZUL</b>	<p>7 PERFIL DO EGRESSO O curso de XXXX deverá formar profissionais com as seguintes características: ♣ Sólidos conhecimentos teóricos e práticos nas áreas de formação básica e profissionalizante aliada à capacidade para enfrentar e solucionar problemas, bem como para buscar uma contínua atualização e aperfeiçoamento; ♣ Formação em duas grandes áreas do conhecimento e atuação profissional, fundamentado na integralização da matriz curricular e conteúdo programático das disciplinas ministradas, quais sejam: engenheiro gestor ambiental e sanitário e engenheiro de tecnologia ambiental e sanitária; ♣ Capacitação em engenharia XXXX, a partir da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos para o planejamento e gerenciamento de recursos naturais, tais como no gerenciamento dos recursos hídricos, planejamento do espaço urbano e rural, planejamento e gestão de projetos de reabilitação, recuperação ou restauração ambiental de áreas degradadas por ocupação urbana desordenada ou atividades industriais potencialmente poluidoras, saneamento ambiental, auditorias ambientais, modelagem matemática de ecossistemas, recursos energéticos, entre outras atividades; ♣ Capacitação em engenharia de XXXX visando à resolução de problemas ambientais associados ao saneamento urbano e às diversas atividades industriais, tais como no desenvolvimento de tecnologias para o tratamento de águas e efluentes industriais, controle e tratamento de resíduos sólidos e emissões atmosféricas, análise do ciclo de vida de produtos, desenvolvimento de tecnologias limpas, desenvolvimento e aplicação de técnicas de reabilitação, recuperação e restauração de áreas degradadas, reciclagem e valorização de resíduos, proposição e implementação de programas de monitoramento, impactos energéticos ambientais, alternativas e renováveis de energia, entre outras atividades; ♣ Domínio das técnicas básicas de gerenciamento e administração dos recursos humanos e materiais utilizados no exercício da profissão, bem como da correta compreensão e expressão da língua portuguesa e de outros idiomas, além do conhecimento das ferramentas básicas da informática; ♣ Habilidades fundamentais para o XXXX, tais como capacidade de abstração, experimentação, sistematização de pensamentos e ideias, capacidade de organizar soluções, identificar problemas e oportunidades, desenvolver trabalho em equipe de forma interdisciplinar; ♣ Formação humanística sensível e aberta à compreensão acerca das diferenças culturais, de gênero, credo, raça ou cor e profundamente engajado na superação dos problemas sociais, econômicos e ambientais. Para a formação do egresso com o perfil supramencionado, a gestão do curso deve manter as diretrizes curriculares nacionais como elemento norteador do processo, promovendo um sistema que articula o ensino, a pesquisa e a extensão; que prioriza um constante diálogo com o mercado no intuito de manter a reflexão entre teoria e prática; e que se consegue acionar os recursos cognitivos dos educandos por meio da problematização.</p>
<b>CURSO AMARELO</b>	<p>7 PERFIL DO EGRESSO</p> <p>O Curso de Licenciatura em XXXX da UNESC denota o mais profundo cuidado com a formação do futuro professor, da sua autoridade e a reputação do trabalho pedagógico. A consciência é de que no trabalho escolar, o sucesso ou o insucesso depende, em grande medida, da preparação ideológica, da metodologia do professor, da sua cultura profissional e do nível de apropriação de conhecimento específico da disciplina que leciona.</p> <p>Para formar profissionais com o perfil em consonância aos objetivos, o Curso de XXXX - Licenciatura deve promover o desenvolvimento em seus alunos das seguintes habilidades ou competências, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza.</li> <li><input type="checkbox"/> Capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares.</li> <li><input type="checkbox"/> Capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para resolução de problemas.</li> <li><input type="checkbox"/> Capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento.</li> <li><input type="checkbox"/> Habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema.</li> <li><input type="checkbox"/> Estabelecer relações entre a XXXX e outras áreas do conhecimento.</li> <li><input type="checkbox"/> Conhecimento de questões contemporâneas.</li> <li><input type="checkbox"/> Educação abrangente necessária ao conhecimento de impacto das soluções encontradas num contexto global e social</li> <li><input type="checkbox"/> Participar de programas de formação continuada.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Realizar estudos de pós-graduação.</li> <li><input type="checkbox"/> Trabalhar na interface de XXXX com outros saberes.</li> <li><input type="checkbox"/> Ter capacidade de elaborar proposta de ensino-aprendizagem de XXXX a para a educação básica.</li> <li><input type="checkbox"/> Capacidade de analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;</li> <li><input type="checkbox"/> Capacidade de desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educadores, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, formulas e algoritmos;</li> <li><input type="checkbox"/> Capacidade de perceber a prática docente de XXXX como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;</li> <li><input type="checkbox"/> Contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola Básica.</li> </ul> <p>Desse modo, o propósito é criar condições propícias para formar um profissional/educador XXXXXXXXXXXX, cujo perfil abranja as seguintes características e aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Homem harmoniosamente desenvolvido, de uma personalidade capaz de perceber e executar as complexas tarefas com que se depara em sala de aula e na sociedade;</li> <li><input type="checkbox"/> Autêntico no seu trabalho, com condições de delinear objetivos e buscar meios para proporcionar resultados concretos e socialmente úteis;</li> <li><input type="checkbox"/> Com ideias e concepções definidas sobre a Educação, a Educação XXXX e a XXXX que possibilitem responder com clareza questões relativas ao ensino de XXXX e ao papel do professor;</li> <li><input type="checkbox"/> Com disposição para a busca constante de novos estudos, novos conhecimentos, fundamentando-se na ciência, recorrendo à investigação científica;</li> <li><input type="checkbox"/> Que manifeste o seu espírito de iniciativa na busca de novos recursos e metodologias no processo ensino-aprendizagem;</li> <li><input type="checkbox"/> Com capacidade de organização, segurança, maturidade e equilíbrio diante de novos desafios;</li> <li><input type="checkbox"/> Comprometido com a educação e o ensino da XXXX como forma de promover a transformação sócio-política-econômica, respeitando as diversidades, povos, crenças, culturas e meio ambiente;</li> </ul> <p>Com a percepção de que o conhecimento XXXX é uma produção histórica que se dá nas relações sociais e, por isso, gera dificuldades e perplexidades.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CU</b> <b>RSO</b> <b>VERDE</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>7 PERFIL DO EGRESSO</b></p> <p>Para contemplar os ideais de homem, valores e sociedade definidos no Projeto PolíticoPedagógica da Instituição, definiu-se que as competências, habilidades e adjetivações éticoprofissionais necessárias aos futuros egressos do Curso de XXXX da UNESC são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser um profissional humanista, generalista, competente, apto a realizar as atividadespertinentes a sua profissão, sendo crítico e reflexivo em relação a sua própria atuação.</li> <li>• Capaz de avaliar, solicitar e analisar exames, fazer diagnóstico cinético-funcional,prognosticar, selecionar e quantificar as técnicas e recursos XXXX adequados aos maisdiversos campos de atuação profissional;</li> <li>• Definir objetivos e aplicar o tratamento XXXX proposto, reavaliar, decidirpela alta XXXX quando julgar apropriado de forma autônoma;</li> <li>• Encaminhar o paciente a outros profissionais quando acreditar ser necessário, dentreoutras atribuições que lhe compete;</li> <li>• Comprometido com o aperfeiçoamento profissional constante, desenvolvendohabilidades para adaptar as descobertas à sua práxis;</li> <li>• Capaz de atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, promovendo, prevenindo,mantendo e recuperando a saúde de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar;</li> <li>• Comprometido com as entidades de classe que o representam, no intuito de contribuirpara a conquista do reconhecimento social, profissional e de remuneração;</li> <li>• Cooperar para a solidificação dos aspectos filosóficos, científicos, políticos, éticos,sociais e culturais da profissão.</li> <li>• Atuar como cidadão, sendo capaz de observar de forma integral seu cliente</li> </ul>

	nos aspectos biopsicossociais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do ambiente; <ul style="list-style-type: none"> <li>• O profissional formado pela UNESC deve ter capacidade para planejar, organizar e gerenciar os serviços de sua competência.</li> </ul>
--	--

#### 4.3 PERFIL DO EGRESSO - CURSO VERMELHO

As competências e habilidades para a formação do egresso do Curso de XXXX da UNESC estão alinhadas com base nas Diretrizes Nacionais (Resolução Nº 4 de 13.06.2005 - Art.4º) e com os objetivos específicos do Curso. Este alinhamento é essencial para que as competências e habilidades sejam possíveis de serem desenvolvidas nos acadêmicos, principalmente porque os objetivos do Curso nortearão as ações desenvolvidas no dia a dia tanto por parte dos docentes, corpo técnico, administrativo e coordenação do curso.

Quadro 3 – Competências e habilidades

Objetivos do Curso	Específicos	Competências e Habilidades do Egresso (Perfil)	Diretrizes Nacionais - Resolução Nº 4 de 13.06.2005 (Art.4º)
a) Estimular a prática empreendedora, a autonomia, a proatividade e o senso crítico;		a) Exercer a prática empreendedora, com iniciativa, criatividade, determinação, flexível às mudanças, de forma ética e consciente;	V) Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
		b) Agir de forma estratégica com visão sistêmica, equacionando problemas para aprimorar os processos de negociação e de tomada de decisão;	l) Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
			III) Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (nacional e internacional) compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
b) Incentivar a investigação da ciência da XXXX desenvolvendo o raciocínio lógico, analítico e a dinâmica dos negócios internacionais		c) Estar comprometido com a investigação da ciência da XXXX e de suas relações comerciais internacionais, desenvolvendo raciocínio lógico, crítico e analítico, diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;	IV) Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos, nacionais e internacionais, de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
c) Ensinar e compartilhar as melhores práticas gerenciais;		Ter capacidade de exercer as melhores práticas gerenciais por meio da elaboração e implementação de projetos e da realização de consultoria;	VIII) Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais, em organizações que desenvolvem suas atividades em nível nacional e internacional
d) Promover a interdisciplinaridade por meio de práticas didático-pedagógicas;			



**g)** Articular e fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão com a participação de docentes, discentes; na comunidade externa, na comunidade internacional e multicultural.

**e)** Conscientizar o acadêmico para a importância do exercício da profissão na sociedade.

**d)** Integrar conhecimentos práticos e teóricos no exercício pessoal e profissional, em âmbito nacional e internacional.

**e)** Desenvolver as habilidades de comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional;

**f)** Ter formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio socioambiental político, econômico e cultural.

**VI)** Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável, sobretudo em contextos internacionais e multiculturais.

**II)** Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

**VII)** Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.

## ANEXO L – RELATO DA DOCPCASTANHO SOBRE O FTELAB DE UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA

Então, vou lhe explicar um pouco como o processo começou e como criamos esta sala no contexto europeu. Em 2012, houve um projeto europeu que foi desenvolvido, em 27 países e dentre desses 27 países, haviam 13 que tinham representantes do MEC envolvidos nesse mesmo projeto, portanto havendo representantes do MEC legitima um pouco e quando não tem as coisas ficam mais complicadas.

O projeto chamava-se ITEC desenvolveu vários produtos e um dos produtos dele foi, na verdade, a construção da sala de aula do futuro. Ela foi construída em 2012, no contexto europeu e esses países que fizeram parte do projeto tinham uma responsabilidade de disseminar esse modelo e fazê-lo evoluir nas suas realidades.

Portanto contextualizar, experimentar esse modelo e simultaneamente perceber em que medida é que se conseguiria com essa visão tecnologicamente enriquecida melhorar o processo de estar em sala de aula.

Então, nesse processo ocorreu que vários países começaram a criar protótipos de sala de aula do futuro.

Em Portugal esse movimento tem crescido muito mais que em outros países.

Neste momento existe cerca de 39 salas no contexto europeu, mas na verdade se você for ver no *site* da European Schoolnet, entidade que coordena esse organismo, eles só tem lá 29 salas, porque o próprio *site* não atualiza a informação. Acho que são mais de 39, pois tem mais.

Esse projeto deu origem então a outras várias salas no contexto europeu, pois só na realidade português já tem 27 salas num modelo mais ou menos próximos. Na verdade nunca é. Depende do nível de ensino e da área. Portanto, existe sempre uma adaptação.

Imagina, na verdade tem que adaptar. Por exemplo, no primeiro ciclo, tem que ser de uma forma, ensino fundamental I de vocês, tem que ser um tipo de salas, no secundário, que é vosso ensino médio de vocês, outro tipo, na área de física ou química, terá outro tipo de elementos, portanto, existe sempre uma adaptação. Não pode ser tudo igual.

No contexto português isso cresceu com muita rapidez. Aliás o nosso Ministério está um pouco cético com isso, a esse bum, na criação dessas salas, porque em certa medida, as vezes ocorre mais como uma moda e como um movimento de criação de

salas que não é realmente um movimento educativo mas sim um movimento tecnológico, exigido pelas empresas e depois não se muda o que precisaria mudar, que são as práticas, as experiências educativas. Isso é mais complicado mudar.

E portanto, nós como estamos cá a formar professores, pois na verdade são professores que irão entrar no ensino nos próximos anos, nós não podemos continuar a formar professor para as salas de aulas que tínhamos anteriormente, porque na verdade eles irão trabalhar num ensino que na verdade nós não queremos que seja perpetuado como está, não é? Se queremos professores novos para fazer novas coisas, nós temos que dar a eles ambientes e experiências formativas que elas mesmas sejam indutoras da inovação que esperamos que eles venham a implantar no futuro. O que precisa mudar são as práticas, o que queremos implantar logo precisamos ensinar experiências e ambientes educativos que favoreçam essa mudança.

Então deu-se uma tomada de consciência da universidade para a necessidade de mudar o que cá dentro fazíamos. Num movimento restrito, pois está claro a universidade nunca é um todo. Para mudar o processo de aprendizagem, processos de evolução e edificação de sua identidade profissional precisávamos ter acesso a outro tipo de experiência que até agora não estávamos a conseguir promover aqui.

A outra questão importante é que a própria investigação tinha mostrado que ao contrário do que nós estaríamos à espera, que seria uma inovação tecnológica, uma modernização das práticas dos professores, e isto iria acontecer quando novas gerações de professores entrassem no ensino, na verdade, a investigação tem vindo a mostrar que não é isso que acontece. Porque os novos professores que entram no ensino seriam tecnologicamente mais fluente e mais aptos a inovar. Mas acabou que a nova geração de professores que tem vindo a entrar no ensino veio repetir as mesmas práticas que seus professores lhes deram, as práticas que absorveram na universidade, e vem reproduzir estas práticas de antigamente não mudando o ensino. Por um lado, houve esta replicação do que viu acontecer, por outro lado, o professor em inicio de carreira sente alguma insegurança, o que o torna menos apto para inovar. Nesse momento inicial há muita insegurança e a tendência natural é reservar-se ao tradicional e não tirar partido de novas ferramentas e metodologias. O professor não sabe ainda bem como deve gerir uma sala de aula e não sabe bem dominar o currículo. Ou seja, há muitas inseguranças que podem contrariar o que seria a tendência natural e esperada de que ele viesse inovar com o uso das tecnologias.

E portanto, quando nós olhamos para os resultados em termos de envolvimento dos professores em projetos de inovação, existe ali, no momento inicial de carreira, por volta de 25 anos 30 anos, numeros reduzidos porque efetivamente não é aí que os professores mais inovam. É sim a partir dos 40 45 anos, em que se sentem mais confortáveis na profissão, que se consegue ver que efetivamente eles estão mais aptos a fazer diferente.

Então com essa tomada de consciência de que não só a inovação que esperávamos ser trazida por parte dos mais novo, não estava a acontecer e o sentir que a universidade estava a contribuir para perpetuar estas praticas de antigamente, tomámos a decisão de que nós precisávamos construir essa sala aqui para que nossos alunos: os futuros professores. Ou seja, para que os alunos de hoje, professores futuros, possam ter acesso a outro tipo de experiência formativa para que eles depois proporcionem aos alunos deles outro tipo de experiência educativa. Foi esta a nossa visão, foi essa a nossa preocupação que levou à construção da sala.

*Perguntei quando foi criada a sala, a professora respondeu:* que o facebook ajuda muito a memória humana. -Hoje cheguei ao facebook, dia 18, e ele mostrou isso, que o primeiro seminário a anuncia o FTELab foi feito nessa data em 2014.

*Falei que o nosso laboratório de metodologias inovadoras foi criada quase na mesma época, começou a funcionar no segundo semestre 2014, a professora disse:* Interessante em diferentes lugares do mundo, estávamos a pensar a mesma coisa.

Aqui na UL, o projeto começou ser pensado em 18 de julho de 2014, data em que apresentamoso projeto. Nós precisávamos de parceiros para financiar o projeto, pois tinha zero investimento do MEC. Só tinha a ideia mais nada . Fizemos um evento para captar parceiros e apresentar a ideia, captar financiamento para os recursos, materiais, mobiliário, equipamentos, elementos gráficos que estão nas paredes, ... Em novembro começamos com o setor mobiliário a definir a organização do espaço, desenhou-se a maquete. E em abril de 2015, inaugurámos a sala, a15/04/2015. Portanto, tem dois anos e pouco, mas eu consumo dizer que tem um ano, pois no primeiro ano nada acontece, é o ano zero.

Dentro dele acontecem as aulas do mestrado em ensino e há ainda outro movimento, uma agenda escondida!, uma intenção subliminar, que tem a ver com o fato das pessoas envolvidas no projeto serem também responsáveis pelo laboratório de e-learning da UL.

Então estamos no IE, que faz parte da UL.

Existe projetos que são especificamente de algumas escolas e outros projetos, da reitoria, que funcionam para todos.

O laboratório de e-learning, apesar de aqui funcionar sobretudo cursos em b-learning, portanto ensino misto ou semipresencial, apoia a concessão de cursos, o uso do moodle, de sistema de web conferência, etc. E para isso este laboratório organiza ações de formação para os professores da Universidade. Essas formações são frequentadas por professores de matemática, professores de Letras, Direito, Medicina, etc. e nós fazemos essas formações no FTE-Lab. Ai quando eles chegam para a formação perguntam “o que é isso? que espaço é esse?”. Assim sendo, este espaço serve para dois públicos: para formação dos professores universitários da UL que sem querer acabam aprendendo lá dentro, e para formação dos alunos dos mestrados de ensino, futuros professores do ensino básico e secundário.

Portanto eu e professor João Filipe coordenamos esse laboratório e muitas das formações fazemos com que aconteçam no FTELab.

Não temos intenção explícita, mas implícita de fazer formação pedagógica, porque não dá para fazer uma formação sobre como criar um curso no moodle, sem falar os objetivos, conteúdos, como avalia, como utiliza os recursos, então utilizamos a designação de formação técnico-pedagógica. Porque é técnica, têm que saber usar a ferramenta, mas é também pedagógica. São as duas coisas juntas, senão não dá.

No contexto europeu você tem questões muito interessantes. Está a desenvolvida a capacitação no ensino superior de forma muito intensa. No contexto anglo saxônico tem o Staff Development, no contexto francofono fala-se mais em pedagogia universitária, mas no contexto português estas iniciativas ainda são muito insipientes e pontuais. Praticamente não existe, é praticamente episódica. No Brasil têm experiências interessantes, vocês estão anos-luz na frente, tenho uma inveja simpática. Vocês tem um sistema de progressão dos professores.

Por isso daqui alguns anos você voltará cá e vamos voltar a falar desses assuntos e rir muito, lembrar quando falámos naquele ano, e ver o quanto muitas coisas evoluíram...

Se você quiser mais informações sobre o contexto europeu, tem o *site* da DGE – dentro desse tem o núcleo ERTE, equipa de recursos e tecnologias educativas, se pesquisar *online* tem toda informação sobre esses ambientes educativos inovadores. . Você vai encontrar muita coisa.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PRÓ-REITORIA DE  
GRADUAÇÃO DA IES COMUNITÁRIA  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que aceitaremos a pesquisadora Robinalva Borges Ferreira, CPF 56895720049, doutoranda em educação do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEdu da PUCRS desde 2014, a desenvolver seu projeto de pesquisa intitulado: **Contribuição das Metodologias Ativas – MA para a formação profissional e humana dos estudantes de uma Universidade Comunitária Catarinense**<sup>70</sup>, que está sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes, cuja objetivo é: Analisar as contribuições das Metodologias Ativas (MA) na formação profissional e humana na perspectiva de professores e de estudantes de uma Universidade Comunitária Catarinense.

O trabalho terá como interlocutores: professores que participaram da capacitação acerca das metodologias ativas e estudantes. Também será realizada análise de documentos como PPI, PPC e plano de ensino e relatórios de desempenho, reprovação e evasão das turmas.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 510, de 07 de abril 2016, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Criciúma, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável da Instituição

<sup>70</sup> Esta era a temática inicial a qual foi reconstruída ao longo do estudo.

**APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA COORDENADOR(a) DE  
CURSO DE GRADUAÇÃO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARTA DE ANUÊNCIA PARA COORDENADOR (a) DE CURSO DE  
GRADUAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que aceitamos a pesquisadora Robinalva Borges Ferreira, CPF 56895720049, doutoranda em educação do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEdu da PUCRS desde 2014, a desenvolver seu projeto de pesquisa intitulado: **Metodologias Ativas – MA na formação de graduandos: complexidades e desafios**<sup>71</sup>, que está sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Marília Morosini, cuja objetivo é: Analisar as contribuições das Metodologias Ativas (MA) na formação de graduandos na perspectiva de docentes e discentes de uma Instituição Comunitária Catarinense.

O trabalho terá como interlocutores: professores que participaram da capacitação acerca das metodologias ativas e respectivos graduandos. Também será realizada análise de documentos como PPI, PPC e plano de ensino e relatórios de desempenho, reprovação e evasão das turmas.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº 510, de 07 de abril 2016, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Criciúma, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do Coordenador (a) do Curso

<sup>71</sup> Temática secundária, a qual foi reconstruída ao longo do estudo.



## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM QUATRO DOCENTES (UM DE CADA UNIDADE ACADÊMICA – UNA)**

**Objetivo do estudo:** Analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense.

### **BLOCO I – TEMÁTICAS PARA INTERLOCUÇÃO**

- 1) Você utiliza Metodologias Ativas – MAs – em quais disciplinas?
- 2) Quais MAs você utiliza nas disciplinas citadas?
- 3) Por que escolheu estas?
- 4) Quantas aulas, na média, você utiliza Metodologias Ativas, em uma disciplina de 4 créditos, no semestre? ( ) até 3 ( ) de 4 a 6 ( ) de 7 a 9 ( ) acima de 10 ( ) todas as aulas
- 5) Para você, o que caracteriza uma MA?
- 6) De que forma utilizou as tecnologias da informação e comunicação nas aulas?
- 7) Qual MA utilizada ocorreu maior aprendizado dos estudantes?
- 8) Quais documentos e concepções orientam teu planejamento/plano ensino/aprendizagem e tua prática pedagógica? PPP e currículo são importantes?
- 9) Qual a contribuição da utilização das MAs para a formação do estudante universitário?
- 10) As MAs ampliam a relação teoria/prática? Como?
- 11) Postura/atitudes dos estudantes no desenvolvimento das atividades;
- 12) Postura do professor;
- 13) Avanços na utilização das MAs;
- 14) Dificuldades na utilização das MAs;
- 15) O que você faria diferente para melhorar a aprendizagem dos estudantes, após a utilização das MAs?
- 16) Palavra aberta...

**BLOCO II – IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR**

1. Sexo:  
 feminino  masculino
2. Faixa etária:  
 até 30 anos  de 31 a 45 anos  acima de 46 anos
3. Você é docente:  
 Tempo integral  Tempo parcial  Horista
4. Qual sua carga horária semanal como docente da graduação:  
 até 8 horas  de 9 a 20 horas  de 21 a 30 horas  acima de 30h.
5. Você trabalha há quanto tempo como docente na Unesc?  
 até dois anos  de 2 a 5 anos  de 5 a 10 anos  mais de 10 anos
6. Você atua nos cursos de qual ou quais Unidades Acadêmicas:  
 HCE  CSA  CET  SAU
9. Ano de conclusão de sua graduação:  
 até 1970  de 1971 a 1980  de 1981 a 1990  de 1991 a 2000  
 de 2001 a 2010  acima de 2010.
10. Você participa das atividades do Programa de Formação Continuada de Docentes da Unesc?  
 Sim  Não  
Justifique a resposta
11. Você participou da capacitação acerca das Metodologias Ativas?  
 Sim Quais: \_\_\_\_\_  Não
12. Você participou como ministrante de quais cursos na Formação Continuada dos Docentes da Unesc ou de outra IES?

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Eu \_\_\_\_\_ portador/a do RG nº \_\_\_\_\_,  
residente e domiciliado/a (rua, número, bairro,  
cidade) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntário/a da pesquisa para a construção da tese intitulada: “**Metodologias Ativas – MA a formação de estudantes: complexidades e desafios**”, de autoria de Robinalva Borges Ferreira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Morosini. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a tese de doutorado da pesquisadora e tem como objetivo geral analisar as contribuições das Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense. O objeto de estudo está centrado na compreensão da contribuição das Metodologias Ativas no processo de formação dos estudantes universitários. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com professores e do Grupo Focal com estudantes da graduação. Ao assinar esse termo de consentimento sob orientação da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, estou ciente dos esclarecimentos sobre a pesquisa, incluindo:

1. Conhecimento das informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;
2. Acesso às transcrições dos discursos feitos pelo pesquisado a fim de evitar situações que possam causar danos;
3. Possibilidade de interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, sem prejuízo algum;
4. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e com privacidade durante todas as fases da pesquisa;
5. Acesso aos resultados da pesquisa;
6. Direito à indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei.
7. Contato com a pesquisadora, sempre que julgar necessário, poderá acontecer pelo e-mail [robinalva.ferreira@acad.pucrs.br](mailto:robinalva.ferreira@acad.pucrs.br) e pelo telefone (48) 9978 5727;
8. Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pucrs, se julgar necessário, poderá ocorrer pelo endereço Av. Ipiranga 6681, Prédio 50, Sala 703.

Telefone: 3320.3345, e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

Esse termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder da pesquisadora e o outro permanece em poder do sujeito dessa pesquisa.

Criciúma, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
De acordo,

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Robinalva Ferreira

## **APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES QUATRO GRUPOS FOCALIS – UM DE CADA CURSO/UNA**

**Objetivo do estudo:** Analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense.

### **ORGANIZAÇÃO**

- 1) Autoapresentação da pesquisadora;
- 2) Esclarecimento do objetivo da pesquisa e do GF;
- 3) Autoapresentação dos estudantes;
- 4) Tempo para preencherem os dados de identificação individualmente;
- 5) Tempo para escreverem algo sobre MA e formação do estudante também individualmente;
- 6) Autorização para gravação em áudio e vídeo;
- 7) Exposição dos temas para discussão;
- 8) Agradecimento.

### **BLOCO I – TEMÁTICAS PARA DISCUSSÃO**

- 1) Metodologias mais utilizadas pelos professores;
- 2) Metodologias Ativas utilizadas pelos professores;
- 3) Contribuições das Metodologias Ativas para formação do estudante;
- 4) Com qual metodologia vocês aprenderam mais?
- 5) Postura/Atitudes dos estudantes no desenvolvimento das atividades;
- 6) Postura do professor na utilização da MA;
- 7) Professor na MA faz relação teoria e prática?
- 8) Utilização das TICs na MA;
- 9) Palavra aberta...

**BLOCO II – IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR**

1. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
2. Faixa etária:  
( ) até 18 anos ( ) de 19 a 21 anos ( ) de 22 a 24 anos ( ) acima de 25 anos
3. Residência: ( ) Criciúma ( ) Outra cidade
4. Fase \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_
5. Primeira graduação: ( ) sim ( ) não
6. Trabalha na área do curso ( ) sim ( ) não ( ) não trabalha
7. Participa ativamente da aula ( ) sim ( ) não
8. Faz leitura prévia dos textos: ( ) sim ( ) não
9. Domina segunda língua ( ) sim qual: \_\_\_\_\_ ( ) não
10. Domina as novas tecnologias ( ) sim ( ) não
11. Faz estágio não obrigatório: ( ) sim ( ) não
12. Participa grupo ou projeto de pesquisa ( ) ou de extensão ( ) ( ) não

## **APÊNDICE F – ROTEIRO PARA TIPO ANÁLISE DOCUMENTAL (PPI, PPC e PLANO DE ENSINO)**

### **PERSPECTIVA DE ANÁLISE:**

### **OS DOCUMENTOS CONETEMPLAM:**

- 1) A legislação, no que concerne à inovação pedagógica e Metodologias Ativas.
- 2) A descrição sobre as metodologias utilizadas;
- 3) A correlação entre a objetivos do curso e o perfil do egresso sobre formação profissional e humana;
- 4) Demais pontos relacionados à temática do estudo.

**APÊNDICE G – RELATÓRIO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE 2014/1 A  
2017/1**

**PERSPECTIVAS DE ANÁLISE**

- 1) Médias desde 2014/1 até 2017/1 de cada turma do Grupo Focal;
- 2) Médias dos estudantes de acordo com a avaliação institucional de 2014/1 a 2017/1;
- 3) Médias dos estudantes das disciplinas ministradas pelos docentes interlocutores de 2014/1 a 2017/1.