



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM
METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

DJANIRA DE OLIVEIRA LEAL

METODOLOGIAS ATIVAS

EM CONTEXTO

UNIVERSITÁRIO

DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO DE CAPACITAÇÃO
VOLTADO PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

BELÉM - PARÁ
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM
METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

DJANIRA DE OLIVEIRA LEAL

**METODOLOGIAS ATIVAS EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

Desenvolvimento de um curso de capacitação voltado para docentes
do Ensino Superior

BELÉM - PARÁ
2021

DJANIRA DE OLIVEIRA LEAL

**METODOLOGIAS ATIVAS EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

Desenvolvimento de um curso de capacitação voltado para docentes
do Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino
Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de
Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.
Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino
Superior.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

BELÉM - PARÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L433m Leal, Djanira de Oliveira.
Metodologias ativas em contexto universitário:
desenvolvimento de um curso de capacitação voltado para docentes
do Ensino Superior / Djanira de Oliveira Leal. — 2021.
237 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2021.

1. Metodologias ativas. 2. Ensino Superior. 3. Práticas de
ensino. 4. Curso de capacitação. 5. Desenho Pedagógico. I.
Título.

CDD 370.7118115

DJANIRA DE OLIVEIRA LEAL

**METODOLOGIAS ATIVAS EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO**

Desenvolvimento de um curso de capacitação voltado para docentes
do Ensino Superior

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino
Superior, Mestrado Profissional em Ensino, para a Defesa
de Dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

Aprovado em: 24 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

(Orientador)

Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação
em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES-UFPA)

Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda

(Examinadora interna)

Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação
em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES-UFPA)

Profa. Dra. Janae Gonçalves

(Examinadora externa)

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto

(Examinador externo)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

BELÉM - PARÁ
2021

Dedico este trabalho à minha mãe Raimunda (*in memoriam*), a quem carinhosamente chamávamos de Geni. Uma guerreira que me ensinou muito sobre a vida, a ter fé e a persistir sempre. Obrigada minha mãe!

Você estará eternamente em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela força e por todas as bênçãos proporcionadas a mim no decorrer da vida e durante todo o curso. Obrigada Deus!

Ao meu amado esposo, companheiro e amigo, Allan Maia pelo apoio incondicional. Obrigada por estar ao meu lado sempre. Pela paciência e compreensão. Agradeço pelos momentos que dedicou lendo e discutindo as referências bibliográficas comigo. Obrigada por revisar todos os meus textos. Muito obrigada por tudo, querido!

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Marcos Diniz, por todo apoio e incentivo dispensados a mim durante todas as fases do mestrado. Pelas ideias sempre pertinentes e direcionamentos que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento do trabalho, além da compreensão e afetividade com que sempre fui tratada e por acolher as minhas ideias.

Aos professores do Programa da Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) pelas experiências de aprendizado incríveis que me proporcionaram desde o primeiro dia! Agradeço especialmente as professoras doutoras Ataíde Malcher, Fernanda Chocron, Marianne Eliasquevici e Suzana Lopes pelos ensinamentos, orientações e incentivos. Vocês são muito inspiradoras!

Merecem, também, um agradecimento especial às professoras doutoras, Fernanda Chocron e Janae Gonçalves que participaram da banca de qualificação. Sou grata pela delicadeza que tiveram ao avaliar o meu relatório de qualificação, por terem compartilhado seus conhecimentos e pelas sugestões que fizeram. Suas contribuições ajudaram bastante tanto na melhoria do projeto quanto nas demais etapas da pesquisa.

A todos os meus colegas da turma 2019. Que turma incrível! Aprendi muito com vocês! Deixo um agradecimento especial ao Ivanilton Ferreira que se tornou um grande amigo durante essa caminhada. Obrigada por aceitar participar do processo de testagem do produto, como facilitador. Sua ajuda foi fundamental! Agradeço pela sua atenção, pelos momentos de bate-papo e pela troca de experiências. Amigo, muito obrigada!

Aos professores da UFRA que contribuíram durante o processo de elaboração do produto e aos que participaram da experiência piloto! Agradeço imensamente!

Agradeço as professoras Dra. Ruth Helena Falesi, Pró-Reitora de Ensino da UFRA, e Dra. Ana Silvia Sardinha, Pró-Reitora Adjunta de Ensino, por todo apoio dado durante o período de realização do mestrado.

A pedagoga e gerente da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico, Aline Almeida, pelo apoio e ajuda durante o processo de testagem do produto.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

GRATIDÃO!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um curso de capacitação em metodologias ativas voltado para docentes da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). O curso, intitulado *Metodologias ativas para contextos universitários*, corresponde ao produto educacional concebido durante a pesquisa e teve como objeto final a criação de um Desenho Pedagógico (DP) abrangendo toda sua estrutura. Por meio dessa capacitação, buscou-se fomentar, principalmente, o uso de estratégias de ensino pautadas nos princípios das metodologias ativas. A etapa inicial do estudo compreendeu a realização de um diagnóstico do *locus* de pesquisa, que possibilitou identificar as características da instituição e sua política de ensino-aprendizagem para, assim, adaptar a capacitação ao contexto institucional. Além disso, foi possível traçar um perfil das metodologias de ensino disponíveis na Universidade, considerando o ponto de vista e as expectativas dos discentes no que se refere às práticas de ensino desenvolvidas na instituição. O diagnóstico realizado na UFRA evidenciou a existência de um ambiente institucional favorável a implementação desse tipo de capacitação. Os resultados obtidos a partir desse estudo possibilitaram, também, a identificação e a formação de uma equipe de professores da Universidade que já utilizavam, em suas aulas, atividades baseadas em métodos ativos, o que resultou no convite para participarem de uma pesquisa-ação voltada para subsidiar a elaboração do DP do curso. A etapa de testagem do produto envolveu a realização de uma experiência piloto, ou seja, a primeira oferta do curso na instituição. A análise dessa experiência preconiza que o desenvolvimento desse tipo de capacitação pode contribuir para auxiliar os docentes a compreenderem melhor o conceito de metodologias ativas e para aperfeiçoarem o processo de planejamento e utilização de métodos ativos em suas aulas. Os dados levantados na testagem do produto também forneceram subsídios para o aprimoramento da proposta de capacitação. Considerando a característica de germinabilidade do produto, pode-se inferir que, com as devidas adaptações, o curso poderá ser aplicado em outros contextos formativos que tenham objetivos similares.

Palavras – chave: Metodologias ativas. Ensino Superior. Práticas de ensino. Curso de capacitação. UFRA. Desenho Pedagógico.

ABSTRACT

This research aimed to develop a training course in active methodologies for teachers at the Federal Rural University of the Amazon (UFRA). The course, entitled *Active methodologies for university contexts*, corresponds to the educational product conceived during the research and had as its final object the creation of a Pedagogical Design (PD) covering its entire structure. Through this training, we sought to promote mainly the use of teaching strategies based on the principles of active methodologies. The initial stage of the study comprised a diagnosis of the locus of research, which made it possible to identify the characteristics of the institution and its teaching-learning policy in order to adapt the training to the institutional context. In addition, it was possible to draw a profile of the teaching methodologies available at the University, considering the students' point of view and expectations regarding teaching practices developed at the institution. The diagnosis made at UFRA showed the existence of an institutional environment favorable to the implementation of this type of training. The results obtained from this study also enabled the identification and training of a team of professors from the University, who already used activities based on active methods in their classes, which resulted in the invitation to participate in an action research focused on supporting the preparation of the PD of the course. The product testing stage involved conducting a pilot experiment, that is, the first course offering at the institution. The analysis of this experience recommends that the development of this type of training can contribute to help teachers better understand the concept of active methodologies and improve the process of planning and using active methods in their classes. The data collected in the product testing also provided subsidies for the improvement of the training proposal. Considering the germination characteristic of the product, it can be inferred that, with the necessary adaptations, the course can be applied in other training contexts that have similar objectives.

Keywords: Active methodologies. Higher education. Teaching practices. Training course. UFRA. Pedagogical Design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Citações da expressão “metodologias ativas” no Google Acadêmico.....	81
Figura 2 - Pirâmide de Aprendizagem.....	89
Figura 3 - Fases do ciclo básico da investigação-ação	94
Figura 4 – QR code para acessar o DP do curso	137
Figura 5 – Justificativa de cada critério de inovação e criatividade	139
Figura 6 – Ambientação do curso.....	149
Figura 7 – Fórum de apresentação.....	150
Figura 8 – Organização da sala virtual do Módulo 1	160
Figura 9 - Atividade assíncrona 1 – Módulo 1	164
Figura 10 – Compilação das publicações no mural.....	164
Figura 11 –Atividade assíncrona 2 – Módulo 1	165
Figura 12 –Atividade assíncrona 3 – Módulo 1	170
Figura 13 – Organização da sala virtual do Módulo 2	174
Figura 14 – Links de acesso às Estações de Trabalho para montagem dos quadros resumos	176
Figura 15 – Ambiente interno das Estações de Trabalho no <i>Google Docs</i>	176
Figura 16– Ambiente interno das Estações de Trabalho no <i>Google Docs</i> (continuação)	177
Figura 17 – Resultados da atividade de preenchimento dos quadros resumos.....	178
Figura 18 – Resultados do fórum de discussão módulo 2	179
Figura 19 – Organização da sala virtual do Módulo 3	181
Figura 20 – Resultados da atividade de Análise de aplicabilidade de métodos avaliativos ...	183
Figura 21 – Descrição e comandos da atividade Nuvem de Palavras	184
Figura 22 – Resultados da atividade Nuvem de palavras	185
Figura 23 – Nuvem de Palavras construída a partir das interações dos participantes	185
Figura 24 – Organização da sala virtual do Módulo 4	188
Figura 25 – Compilação das experiências de ensino-aprendizagem publicadas no <i>Padlet</i>	190
Figura 26 – Sugestão de template para apresentação do relato de experiências.	195
Figura 27 – Organização da sala virtual do Módulo 5	198
Figura 28 – <i>Template</i> para elaboração da atividade de ensino-aprendizagem (parte 1).....	200
Figura 29 – <i>Template</i> para elaboração da atividade de ensino-aprendizagem (parte 2).....	201
Figura 30 – Nuvem de palavras com os principais métodos e recursos citados nas atividades propostas.....	202
Figura 31 – Jogo de caça-palavras sobre metodologias ativas	205
Figura 32– Classificações no jogo de caça-palavras	205

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos docentes por gênero	76
Gráfico 2 - Perfil dos docentes por faixa etária	77
Gráfico 3 - Perfil dos docentes por titulação	78
Gráfico 4 - Perfil dos docentes por tempo de atuação na UFRA	78
Gráfico 5 - Perfil dos docentes por classe/categoria.....	79
Gráfico 6 - Avaliação da Etapa 1: questão 1	114
Gráfico 7 -Avaliação da Etapa 1: questão 2	114
Gráfico 8 -Avaliação da Etapa 1: questão 3	115
Gráfico 9 - Avaliação da Etapa 1: questão 4	115
Gráfico 10 - Avaliação da Etapa 1: questão 5	116
Gráfico 11 - Avaliação da Etapa 2: questão 1	120
Gráfico 12 - Avaliação da Etapa 2: questão 2	120
Gráfico 13 - Avaliação da Etapa 2: questão 3	121
Gráfico 14 - Avaliação da Etapa 2: questão 4	121
Gráfico 15 - Avaliação final: questão 1	124
Gráfico 16 - Avaliação final: questão 2.....	125
Gráfico 17 - Avaliação final: questão 3.....	125
Gráfico 18 - Avaliação final: questão 4.....	126
Gráfico 19 – Participantes por gênero	151
Gráfico 20 – Participantes por faixa etária	152
Gráfico 21 – Modalidade de formação inicial (acadêmica)	152
Gráfico 22 – Nível de formação (qualificação).....	153
Gráfico 23 – Instituto/Campus de lotação	154
Gráfico 24 – Tempo de experiência docente na UFRA.....	155
Gráfico 25 – Curso (s) em que atua na UFRA	156
Gráfico 26 – Estratégias que mais contribuem para a aprendizagem dos participantes.....	157
Gráfico 27 – Conhecimento sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem	157
Gráfico 28 – Avaliação do primeiro encontro – Módulo 1	162
Gráfico 29 – Questão 1 do Quiz	166
Gráfico 30 – Questão 2 do Quiz	166
Gráfico 31 – Questão 3 do Quiz	167
Gráfico 32 – Questão 4 do Quiz	167
Gráfico 33 – Questão 5 do Quiz	168
Gráfico 34 – Questão 6 do Quiz	168
Gráfico 35 – Questão 7 do Quiz	169
Gráfico 36 – Questão 8 do Quiz	169
Gráfico 37 – Questão 9 do Quiz	170
Gráfico 38 – Avaliação do segundo encontro síncrono do Módulo 1	172
Gráfico 39 – Avaliação do encontro síncrono (Módulo 2).....	180
Gráfico 40 – Avaliação do encontro síncrono (Módulo 3).....	187
Gráfico 41 – Avaliação do encontro síncrono (Módulo 4).....	197
Gráfico 42 – Duração do curso.....	207

Gráfico 43 - Modalidade de oferta do curso (Ensino <i>online</i>)	207
Gráfico 44 - Conteúdos do curso	208
Gráfico 45 - Estratégias/metodologias e atividades do curso	209
Gráfico 46 – Materiais e recursos disponibilizados durante o curso	209
Gráfico 47 – Recursos tecnológicos utilizados.....	210
Gráfico 48 - Palestras desenvolvidas durante os encontros síncronos	211
Gráfico 49 – Facilitadores	211
Gráfico 50 – Você se sente capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a capacitação?.....	212
Gráfico 51 – Os conhecimentos adquiridos no curso são aplicáveis à sua prática de ensino?	213
Gráfico 52 – Expectativas quanto ao curso	213
Gráfico 53 – Frequência nos encontros síncronos	216
Gráfico 54 – Leitura dos textos disponibilizados pelos facilitadores	217
Gráfico 55 – Dedicção ao curso.....	218
Gráfico 56 – Realização das atividades propostas.....	219
Gráfico 57 – Dificuldades de utilizar o ambiente virtual de aprendizagem	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de graduação em funcionamento na UFRA	35
Quadro 2 - Cursos de pós-graduação em funcionamento na UFRA	37
Quadro 3 - Diagnóstico: necessidades de mudanças e estratégias institucionais	44
Quadro 4 - Objetivos, metas e submetas do PLAIN para formação profissional e processos de ensino-aprendizagem	46
Quadro 5 - Resumo das políticas referentes às metodologias de ensino-aprendizagem e de formação profissional identificadas no PLAIN e PPI	52
Quadro 6 - Linhas de formação do PAC dos servidores em geral da UFRA	55
Quadro 7 - Formações voltadas para docentes e desenvolvidas no âmbito do PCD em 2019	56
Quadro 8 - Questões do formulário atual de avaliação docente utilizado na UFRA.....	63
Quadro 9 - Exemplo de comentário por categoria.....	70
Quadro 10 - Panorama das práticas de ensino evidenciadas pelos discentes da UFRA.....	73
Quadro 11 - Papéis do professor e do aluno em um ambiente ativo	87
Quadro 12 - Áreas e cursos de atuação da equipe de colaboradores.....	101
Quadro 13 - Técnicas de geração de ideias e recursos disponibilizados	106
Quadro 14 - Cronograma para elaboração do Desenho Pedagógico do curso	109
Quadro 15 – Avaliação da Etapa 1: Comentários adicionais	116
Quadro 16 - Avaliação da Etapa 2: Comentários adicionais	122
Quadro 17 - Avaliação final: Comentários adicionais.....	126
Quadro 18 – Curadoria de materiais de apoio teórico-conceitual	144
Quadro 19 – Distribuição da CH da ambientação do curso	149
Quadro 20 - Expectativas em relação ao curso.....	158
Quadro 21 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 1	159
Quadro 22 - Roteiro do Primeiro Encontro Síncrono – Módulo 1	160
Quadro 23 – Comentários e questionamentos, no chat, durante o primeiro encontro síncrono	161
Quadro 24 – Sugestões e comentários do primeiro encontro síncrono do Módulo 1.....	163
Quadro 25 - Roteiro do Segundo Encontro Síncrono – Módulo 1	171
Quadro 26 - Comentários registrados no formulário de avaliação do segundo encontro.....	173
Quadro 27 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 2	174
Quadro 28 - <i>Template</i> completo do quadro resumo	177
Quadro 29 – Roteiro do Encontro Síncrono do Módulo 2	180
Quadro 30 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 3	181
Quadro 31 - Descrição e comando da atividade do Módulo 3	182
Quadro 32 – Roteiro do Encontro Síncrono do Módulo 3	186
Quadro 33 - Comentários registrados sobre a avaliação do encontro síncrono do Módulo 3	187
Quadro 34 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 4	188
Quadro 35 – Descrição e comando da atividade Experiências de ensino-aprendizagem.....	188
Quadro 36 – Experiências de ensino-aprendizagem compartilhadas no Módulo 4	190
Quadro 37 – Roteiro do Encontro Síncrono do Módulo 4	194
Quadro 38 - Comentários registrados no chat durante o encontro síncrono do Módulo 4.....	196
Quadro 39 - Comentários registrados sobre a avaliação do encontro síncrono do Módulo 4	197

Quadro 40 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 5	198
Quadro 41 – Instruções da atividade “mão na massa”	198
Quadro 42 - As atividades elaboradas, temas e propostas de tarefas/artefatos	202
Quadro 43 – Instruções para realização do jogo de caça-palavras.....	204
Quadro 44 – Comentários relativos à primeira questão aberta.....	214
Quadro 45 – Comentários relativos à segunda questão aberta	215
Quadro 46 - Pergunta aberta: comentários adicionais	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de respondentes ao questionário de avaliação docente da UFRA (2015.1 a 2019.1).....	65
Tabela 2 - Médias referentes aos semestres 2015.1 e 2015.2.....	66
Tabela 3 - Médias referentes aos semestres 2016.1 a 2019.1.....	66
Tabela 4 - Demonstrativo contendo o número de registros e percentual de participação, por período, na categoria comentários.....	68
Tabela 5 - Número de comentários por categoria.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. PRÁTICAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE.....	22
1.1 Origem e trajetória	22
1.2 Contexto brasileiro	27
2. CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA.....	30
2.1 Contexto histórico e atual do Ensino Superior na UFRA.....	30
2.2 Políticas de ensino e de capacitação docente.....	43
2.3 Visão e expectativas dos discentes sobre as práticas de ensino na UFRA	61
2.4 Perfil dos docentes efetivos da UFRA	75
3. METODOLOGIAS ATIVAS.....	81
3.1 Origem e relações com outras perspectivas educacionais	81
3.2 Relações conceituais	84
3.3 Contribuições para o contexto educacional	87
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	90
4.1 Abordagem e etapas da pesquisa	90
4.2 Processo de concepção do produto	95
4.3 Equipe de colaboradores.....	97
4.4 Preparação dos materiais para elaboração do Desenho Pedagógico	103
4.5 Elaboração do Desenho Pedagógico	107
4.6 Considerações acerca do processo de construção do DP	127
5. O PRODUTO EDUCACIONAL	133
5.1 Descrição inicial.....	133
5.2 Desenho Pedagógico do Curso	135
5.3 Aspectos criativos e inovadores do produto	137
5.4. Processo de testagem do produto	140
6. EXPERIÊNCIA PILOTO.....	148
6.1 Procedimentos iniciais.....	148
6.2 Desenvolvimento e resultados dos módulos.....	149
6.3 Avaliação do curso e autoavaliação realizada pelos participantes.....	206
6.4 Discussão acerca da experiência piloto	221
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICES	234

INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas ao contexto educacional brasileiro, presentes nos aportes teóricos sobre o tema, indicam que os modelos pedagógicos, mais especificamente as práticas de ensino desenvolvidas no Ensino Superior, ainda revelam uma predominância dos modelos tradicionais de ensino (CAMARGO, 2018; DEBALD, 2020). Essas práticas de ensino tradicionais têm como característica a centralização do conhecimento nas mãos professor, que atua como expositor e transmissor de conteúdos e considera o aluno apenas como um receptor, que armazena o que é recebido, ou seja, o estudante mantém-se em uma posição passiva durante o processo de aprendizagem (DEBALD, 2020).

Diante desse contexto, partimos do pressuposto de que as práticas educacionais baseadas em modelos tradicionais, sozinhas, não são suficientes para atender às aspirações e demandas de formação profissional que a sociedade atual requer. Isso porque essas metodologias enfatizam mais a transmissão do conhecimento, diminuindo a participação ativa e o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos que o uso de metodologias diferenciadas dentro da sala de aula, sobretudo aquelas que fomentam a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, pode fornecer resultados mais significativos ao processo de aprendizagem (DAROS, 2018). Diante disso, torna-se cada vez mais necessário que as instituições de ensino desenvolvam estratégias para fomentar o uso de metodologias voltadas a promover uma aprendizagem ativa dos discentes.

Considerando esse cenário, esta pesquisa teve como ponto central o desenvolvimento de um curso de capacitação em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, direcionado aos docentes da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Pensando nas especificidades desse público, desenvolvemos um curso que teve como diferencial ser planejado para atender as aspirações formativas tanto da instituição, quanto dos professores.

O interesse sobre esse assunto e a escolha dessa instituição de ensino, em particular, como *locus* de realização do estudo foram motivados, principalmente, por conta da atividade profissional que a autora dessa pesquisa desenvolve na Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico (DDP), setor ligado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) da UFRA. A DDP tem a função de acompanhar a política educacional, articulando-a com o ensino de graduação, e de

promover ações pedagógicas de apoio às diferentes atividades referentes ao desenvolvimento dos cursos de graduação da instituição (UFRA, 2018).

Cabe destacar que uma das ações pedagógicas realizadas nesse setor (DDP) é o acompanhamento de docentes e discentes em situações relacionadas a aspectos didático-pedagógicos desenvolvidos na instituição. Esse acompanhamento pedagógico implica na identificação de dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem e na formulação e implementação de ações que possam contribuir para o aprimoramento dos processos pedagógicos. As demandas por esses acompanhamentos, na maioria das vezes, advêm dos resultados da avaliação de desempenho docente, solicitações das diretorias de *campus/instituto* ou de demandas espontâneas feitas por docentes e/ou alunos.

Durante esses acompanhamentos pedagógicos é comum realizarmos conversas individuais com docentes, o que, em muitos casos, pode resultar na identificação dos tipos de práticas de ensino que eles desenvolvem em sala de aula. Outro desdobramento proporcionado pelos acompanhamentos já envolveu até um acordo com docentes para que observássemos algumas de suas aulas, ministradas nos cursos de graduação da instituição, momento que antecedeu a fase de orientação pedagógica. Nesses casos, os acompanhamentos das aulas foram realizados mediante um acordo prévio, no qual ficou estabelecido que um profissional da área pedagógica da DDP observaria as aulas do docente para, em seguida, combinar estratégias e configurações de ensino diferenciadas, caso houvesse necessidade.

Esse destaque é necessário para explicar que tanto essas observações realizadas durante as aulas, quanto os relatos dos docentes e discentes em encontros na DDP, somados, ainda, aos resultados da avaliação docente ajudaram a perceber que havia, no cotidiano acadêmico, certa recorrência no uso de práticas convencionais (tradicionais) de ensino. Estamos nos referindo, nesse sentido, àquelas metodologias de ensino concentradas na exposição de conteúdos durante as aulas, com pouco estímulo à interação e/ou participação dos discentes.

Diante desse contexto nos questionamos: *Até que ponto essas metodologias tradicionais dão conta de formar os diferentes perfis profissionais estabelecidos nas legislações e documentos relativos ao Ensino Superior?*

Nesse caso, nos referimos principalmente aos perfis previstos em documentos como: Diretrizes Curriculares Nacionais e documentos institucionais (Planejamento Estratégico

Institucional e Projetos Pedagógicos). Nesse sentido, consideramos importante explicar de qual perfil profissional, especificamente, estamos falando.

Nesse contexto, é interessante ressaltar que ao analisar os documentos usados como referência para o desenvolvimento dos cursos de graduação na UFRA, entre eles: os Projetos Pedagógicos de Cursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verificamos que eles delineiam um perfil que apresenta um rol bastante robusto de habilidades que deverão ser desenvolvidas durante a graduação. A LDB, por exemplo, estabelece, no Art. 46, Inciso I, que uma das finalidades da Educação Superior deve ser “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Já o Planejamento Estratégico Institucional da UFRA menciona o desenvolvimento do “pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, pensamento solidário e justiça social” (UFRA, 2014, p. 14).

Acrescido a isso, temos outro documento mais específico, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Nelas, são definidos os princípios, os fundamentos, as condições e as finalidades que devem ser aplicadas nos cursos superiores em âmbito nacional. Considerando que boa parte dos cursos da UFRA é de engenharia, destacamos as DCN estabelecidas para esse tipo de curso, nelas são traçadas competências como a criatividade, análise e crítica, adaptação e uso das novas tecnologias, resolução de problemas, entre outras competências que compõem o perfil de formação de engenheiros (CNE, 2019).

Diante desse repertório de habilidades que a UFRA almeja proporcionar aos seus discentes, acreditamos, cada vez mais, que utilizar apenas metodologias tradicionais talvez não seja a estratégia mais adequada para esse desígnio. Isso nos levou a refletir sobre quais metodologias poderiam ser propostas e incluídas às práticas de ensino da UFRA para potencializar o processo de aprendizagem, de modo a atender aos critérios estabelecidos nos documentos acima citados.

No intuito de ajudar a instituição a alcançar seus objetivos formativos, procuramos meios que pudessem auxiliar na sistematização de ações em prol do aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem da Universidade e, nesse percurso, tivemos acesso a diferentes propostas de ensino-aprendizagem. Foi nesse ínterim, que surgiu a oportunidade de aprender mais sobre as metodologias ativas. A partir disso, passamos a considerar que essas metodologias poderiam complementar os processos de ensino-aprendizagem da UFRA, uma

vez que essa abordagem de ensino dialoga com certas habilidades delineadas nos referenciais citados anteriormente e no perfil de formação discente almejado pela instituição.

Desta forma, foi a partir do contato com as metodologias ativas que nos sentimos motivados a realizar este estudo que foi norteado pela seguinte questão foco: *De que forma pode-se fomentar o uso de metodologias ativas como prática de ensino na UFRA, a fim de proporcionar uma aprendizagem ativa para os estudantes universitários?*

O objetivo geral do estudo foi

- Desenvolver e testar um curso de capacitação em metodologias ativas voltado para docentes do Ensino Superior e adaptado ao contexto da UFRA, visando contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino na instituição e oportunizar uma aprendizagem ativa para os discentes.

Além disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a história das instituições de Ensino Superior para identificar características das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos.
- Analisar o percurso histórico e o contexto atual da UFRA, com destaque para suas práticas de ensino.
- Examinar as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na UFRA.
- Identificar e fomentar oportunidades de aplicação das metodologias ativas na UFRA.
- Apresentar conceitos de metodologias ativas e analisar suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo subsidiou o desenvolvimento de um produto educacional, que consiste em um curso de capacitação denominado *Metodologias ativas para contextos universitários*. A materialização do produto culminou na elaboração do Desenho Pedagógico do curso, construído de forma colaborativa com uma equipe de docentes da instituição.

Organizamos este estudo em sete capítulos. O Capítulo 1 faz uma breve contextualização do Ensino Superior, sobretudo, caracterizando os processos de ensino-aprendizagem universitário. O objetivo foi, a partir de uma investigação sobre a história das instituições de

Ensino Superior, identificar as características das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos.

O Capítulo 2 é destinado à caracterização do *locus* de pesquisa, no qual é apresentado um breve resgate histórico da Universidade Federal Rural da Amazônia com uma descrição que remonta a sua origem, enquanto Escola de Agronomia da Amazônia, chegando até o seu contexto atual. Também são identificadas as práticas de ensino-aprendizagem adotadas pela instituição durante o seu percurso evolutivo, o primeiro curso ofertado, o processo de implantação de novos cursos até chegar ao quadro atual de cursos de graduação e pós-graduação.

Ainda no Capítulo 2 são apresentadas e analisadas as políticas de ensino-aprendizagem e de capacitação docente presentes nos documentos da Universidade. Em seguida, são apresentadas algumas impressões sobre essas políticas. No Capítulo 2 também são analisados e discutidos os resultados da avaliação de desempenho docente, realizada pelos alunos, com intuito de identificar a percepção que os estudantes da UFRA têm em relação às práticas de ensino-aprendizagem adotadas pelos docentes. Finalmente, é apresentado o perfil dos docentes da UFRA, que é o público alvo para o qual o produto é destinado.

Reservamos o Capítulo 3 para examinar o referencial teórico sobre metodologias ativas. Para tanto, dividimos o capítulo em três seções. Neste capítulo discutimos acerca de questões como o surgimento das metodologias ativas. Além disso, são identificadas correlações dessas metodologias com outras perspectivas e propostas de ensino apresentadas por diferentes teóricos clássicos da educação, bem como as relações conceituais e as contribuições das metodologias ativas para o contexto educacional.

O Capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo e para o desenvolvimento do produto. Neste capítulo apresentamos a abordagem e as etapas da pesquisa. Abordamos ainda a metodologia de concepção do produto e, além disso, são feitas algumas considerações acerca do processo de elaboração do produto.

O Capítulo 5 tem como finalidade descrever o produto educacional e foi organizado em cinco seções. Na primeira consta a descrição inicial do produto, assim como as diretrizes e concepções que o fundamenta. Nesse capítulo, também apresentamos a estrutura do Desenho Pedagógico do curso e apresentamos os aspectos criativos e inovadores do produto educacional.

No Capítulo 6, descrevemos e discutimos o processo de testagem do produto (experiência piloto). Nessa parte também são apresentadas as estratégias e os resultados encontrados na fase de testagem do DP do curso, seguido do detalhamento e análise dos dados obtidos durante a experiência piloto.

O último capítulo da dissertação foi destinado às considerações finais do estudo e da concepção do produto, apresentando os resultados observados e os desdobramentos da pesquisa.

1. PRÁTICAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE

Consideramos que a identificação do público para o qual um processo ou produto educacional será direcionado, assim como o estudo sobre as características e ambiente em que está inserido, pode corresponder a uma etapa primordial para o processo de desenvolvimento de uma proposta de melhoria para esse segmento. Neste caso, nossa proposta foi desenvolver um produto (curso de capacitação) voltado para o Ensino Superior, especificamente, para os professores da Universidade Federal Rural da Amazônia.

Isso posto, partimos do princípio de que para uma melhor compreensão das características de uma universidade e dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nela, é fundamental investigar o seu contexto de origem. Observando, entre outras coisas, seu desenvolvimento ao longo dos anos, para, assim, entender melhor as relações que compõem os processos de ensino praticados na universidade nos dias atuais.

Com base nisso, organizamos este capítulo dividindo-o em duas seções, na primeira serão apresentadas informações relacionadas à contextualização histórica do surgimento da universidade no mundo e a segunda abordará o Ensino Superior no Brasil. Pretendemos oferecer uma visão geral sobre o perfil da docência universitária, bem como identificar as características dessa atividade em cada contexto histórico.

1.1 Origem e trajetória

Ao investigamos a história do surgimento das universidades é possível perceber que do período de criação dessas instituições até o modelo atual, muitas transformações podem ser identificadas em sua estrutura e em suas concepções de ensino. Consideramos que conhecer esse processo histórico de desenvolvimento pode auxiliar na compreensão de certas práticas de ensino desenvolvidas atualmente nessas instituições.

Neste sentido, concordamos com Silva (2006) quando defende que

Quando nos voltamos para a história da universidade, para o seu passado, o objetivo é sempre a compreensão do presente. Mesmo o historiador profissional, que almeja uma visão a mais objetiva possível do passado, descomprometida com qualquer outra meta além do conhecimento, a atualidade, sendo sempre o lugar de onde fala e a partir de onde se dirige ao passado, não pode deixar de aparecer como critério orientador e, mesmo, de termo de medida da compreensão que se pretende alcançar. Isso está presente em todos os estudos sobre a universidade, desde os historicamente mais abrangentes até os mais pontuais, e a causa disso é simplesmente a impossibilidade de nos desligarmos do nosso presente. Ora, para considerar todas as consequências dessa impossibilidade, é importante compreender o presente como o

estágio transitório entre a carga do passado e a expectativa do futuro. Assim, a valorização do presente coincide, queiramos ou não, com a sua extrema relatividade. E isso pela mera razão de que os indivíduos e as instituições são produtos históricos envolvidos no processo de construção de outros produtos históricos. Se essa transitoriedade histórica nos constitui e constitui tudo que fazemos, a precaução elementar, tantas vezes repetida, é a de evitar a consideração do que somos e do que fazemos, de nossas ações e de seus resultados, como absoluto. Sendo a produção histórica de nós mesmos e de nossas instituições um processo, não cabe entendê-la como natural e inevitavelmente dada (SILVA, 2006, p. 2).

Assim, investigaremos o processo histórico de desenvolvimento da universidade enquanto instituição de Ensino Superior, levando em conta algumas questões norteadoras, entre elas: *como, quando e em quais circunstâncias sociais esta instituição foi constituída e qual a relação que podemos estabelecer com o ensino desenvolvido atualmente?*

A princípio, cabe destacar que, de acordo com registros históricos, o surgimento das primeiras universidades ocorreu entre o final do século XI e início do século XII, influenciado pelo desenvolvimento das escolas episcopais que surgiram como consequência de mudanças econômicas e sociais e que provocaram o aparecimento da Europa urbana (Renascimento Urbano), fenômeno que também foi favorecido pelo Renascimento Cultural do século XII. Até então, as condições pedagógicas da época privilegiavam as Escolas Monásticas que eram predominantemente rurais (JANOTTI, 1992 p. 16).

Dado o contexto, podemos considerar que a universidade nasceu como “resultado de dois renascimentos, atuando solidariamente: o da cidade e o da cultura” (JANOTTI, 1992 p. 17). E, foi neste contexto que surgiu a primeira instituição de Ensino Superior, a Universidade de Bolonha, localizada ao norte da Itália – em funcionamento até hoje –, e que se dedicava naquele período ao ensino de Direito. Esta instituição recebia, como público frequentador, alunos provenientes de diferentes lugares. O direito de ensinar e de conferir graus, dessas instituições, era adquirido por meio de licenças concedidas pelo papa, rei ou imperador (WANDERLEY, 2017, p. 13).

Tanto os estudantes quanto os professores e clérigos, vinculados a elas, usufruíam “de privilégios e imunidades, tais como contra prisão injusta, permissão para morar em segurança, direito de interromper os estudos, proteção contra extorsão em negócios financeiros, etc.” (WANDERLEY, 2017, p.10). É importante ressaltar que esse nível de ensino era destinado a um número reduzido de pessoas, consideradas a elite, entretanto, não era a única maneira de ensino e de transmissão de cultura existente na época.

A conclusão do curso, nessas instituições universitárias da época, ocorria após a defesa oral diante de uma banca formada por três a quatro mestres. Depois desse processo, os alunos recebiam o título de Bacharel. Também eram conferidos graus de licenciatura, mas, para ter direito de receber esse grau, o aluno deveria realizar dois anos de estudos e ser orientado por um mestre. Depois disso, o aluno tornava-se licenciado e apto a ensinar por conta própria (SIMÕES, 2013, p. 3).

Naquela época, as instituições de Ensino Superior recebiam o nome de *studium generale*¹ ou *studia generalia*² (WANDERLEY, 2017; SIMÕES, 2013). Essa denominação servia tanto para diferenciá-las de uma escola, também chamada de *studium* particulares, quanto para designar as instituições que tinham as quatro faculdades: a de Artes, a de Teologia, a de Direito e a de Medicina. No entanto, nem todos os estabelecimentos de Ensino Superior possuíam esse quadro completo, mas ainda assim eram denominadas *studia generalia* (ROSSATO, 1998, p. 19).

De acordo com a pesquisa de Janotti

Studium generale era o termo que mais proximamente correspondia à noção de Universidade como instituição distinta de uma mera escola, seminário ou estabelecimento educacional privado: mas ele significava, a princípio, não o lugar onde todos os assuntos eram ensinados e sim o lugar onde estudantes de todas as partes eram recebidos. A partir do começo do século XIII o termo *studium generale* vai se tornando comum e, segundo Rashdall, ele parece implicar três características: 1. escola que atraía estudantes de todas as partes e não apenas de uma região particular; 2. que era um local de educação superior; isto é, pelo menos uma das faculdades superiores (teologia, direito, medicina) ali era ensinada; 3. os assuntos eram ensinados por um número considerável de professores (JANOTTI, 1992, p. 23).

Vale explicar que o termo *universitas*³, naquele período, “significava apenas um número, uma pluralidade, um conjunto de pessoas; num sentido mais técnico significava também uma corporação legal ou pessoa jurídica” (JANOTTI, 1992, p. 22).

Wanderley (2017) explica que

[...] a palavra *universitas* foi originalmente aplicada às sociedades corporativas escolásticas e, provavelmente no decorrer do século XIV, o termo passou a ser usado à parte, no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos, e cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil (WANDERLEY, 2017, p. 10).

¹ Termo que significa “um estudo geral” (Google Tradutor).

² Termo que significa “estudos gerais” (Google Tradutor).

³ Significa “universidade” (Google Tradutor).

Contudo, foi somente a partir do século XV que se começou a utilizar, de forma definitiva, o termo *universitas* em substituição ao *studia generalia*. Importante lembrar que nessa época a sociedade vivenciava o período da história que correspondia à Idade Média. Nesse tempo, as universidades já tinham bastante prestígio e mantinham estreitas relações com a Igreja (JANOTTI, 1992; SIMÕES, 2013, p. 3). Referente a esse período, Rossato (1998, p. 30) destaca que “a universidade já fora constituída efetivamente para ensinar, mas, sobretudo, para ensinar as verdades da fé”.

É importante destacar, no entanto, que a Itália, localizada em uma região bastante estratégica da Europa e em pleno período medieval, continuou em desenvolvimento constante de sua vida urbana, bem como vivenciou, de certa forma, o fortalecimento da burguesia, e assim, conseguiu conservar o caráter laico até mesmo nas universidades ali localizadas. Essa situação resultou na dissonância existente entre as universidades do norte da Europa e as italianas (JANOTTI, 1992, p. 46).

Segundo Janotti,

nas do Norte – que tinham em Paris o seu mais típico modelo – o aluno, sob muitos aspectos, era visto como um clérigo, usava a tonsura e o hábito eclesiástico e o professor estava sujeito às restrições da vida eclesiástica, inclusive à obrigação do celibato, nas universidades italianas não, pois o aluno não era necessariamente um clérigo, o professor era mais frequentemente um laico do que um eclesiástico e, “o controle que as autoridades eclesiásticas exerciam sobre as universidades era somente daquela espécie que elas exerciam em todas as esferas da vida medieval.” (JANOTTI, 1992, p. 46).

Todavia, durante a Idade Média, as características pedagógicas de natureza conservadora, como a realização de aulas expositivas, por exemplo, eram predominantes nas instituições. Outras características preponderantes que as universidades apresentavam eram o regime de internato e os cursos extensos de Teologia. Entre os docentes universitários da época, havia divergências em relação ao modo de como obter o conhecimento. Neste sentido, disputas ocorriam entre adeptos das correntes realistas⁴ e nominalistas⁵ (WANDERLEY, 2017).

⁴“Afirma que os universais são realidades existentes de modo efetivo, ou seja, o universal é tido como uma realidade, uma coisa, extramental... Considera que os universais são entidades existentes em si mesmas, e que, além disso, são separadas das coisas sensíveis... O posicionamento mais ‘famoso’ dos realistas é a visão boeciana. O realismo boeciano nos leva exatamente a essa ideia do universal nas coisas. Ele se concentra no meio com o qual pode-se conhecer a natureza, garantindo o caráter predicativo dos universais através da ideia de comunidade universal”. Fonte: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8315/2/arquivo%20total.pdf>

⁵“Em confronto direto com o realismo, por nominalismo teremos um conjunto de teorias que entendem que os universais não são entidades subsistentes em si mesmas. Para os nominalistas o que existe efetivamente são indivíduos, não os universais... características basilares do nominalismo: ‘a rejeição completa da existência de qualquer entidade universal extramental, seja exterior às coisas, seja enquanto realidade nas coisas;

Pesquisando sobre a história da universidade podemos encontrar também algumas pistas sobre as características da docência e das práticas de ensino adotadas nos anos iniciais do surgimento das instituições de Ensino Superior. Rossato (1998), por exemplo, aponta a existência de três graus que eram conferidos pela universidade, no período da Idade Média, conforme destacamos a seguir:

A licença de ensinar, donde se originaria a licenciatura; o bacharelado, após cinco ou sete anos, na própria classe e que permitia a participação ativa nas *disputatio*⁶; também assegurava leituras extraordinárias e permitia, após quatro ou cinco anos de exercício, a candidatura à licença e ao doutorado; o doutorado, que era acessível aos licenciados e introduzia no colégio de doutores permitindo ensinar ⁷(ROSSATO, 1998, p. 37).

Nesse sentido, podemos perceber que, desde os primórdios, já havia uma tendência de instituir o doutorado como um dos requisitos para desempenhar a docência no Ensino Superior, embora essa formação não tivesse as mesmas características que tem hoje. Ainda segundo Rossato (1998), as aulas sobre grandes questões eram ministradas de forma oral e em latim e os saberes eram organizados de forma hierárquica, ou seja, em primeiro lugar ficava a Teologia e a partir dela os demais saberes eram conduzidos.

Decorrida essa fase inicial de surgimento da universidade, bem como seu desenvolvimento nos anos seguintes, observamos que as instituições de Ensino Superior seguiram através dos tempos passando por mudanças e buscando se ajustar às novas circunstâncias econômicas e sociais. Em relação a esse aspecto, Wanderley (2017) descreve que com a Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, houve a disseminação de ideias liberais e com isso “surgiram exigências de especializações e técnicas que se ajustassem à nova divisão social do trabalho” (WANDERLEY, 2017, p. 14).

Nesse contexto, ainda no início do século XIX, mais precisamente a partir do ano de 1810, visando adaptarem-se a este novo cenário, as universidades iniciaram um processo que culminaria na integração entre o ensino e a pesquisa acadêmica, contribuindo para o avanço dessa última. Dessa forma, as universidades passam a ser instituições de desenvolvimento da ciência que emergia no século XIX.

afirmação de que na realidade extramental há unicamente os indivíduos singulares”. Fonte: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8315/2/arquivo%20total.pdf>

⁶ Método de ensino que consistia na realização de debates e reflexões acerca de um assunto, prática que teve início nas instituições de ensino superior no período medieval. Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/o-saber-nas-universidades-medievais.htm>

⁷ A permissão para ensinar na universidade era legitimada após a conclusão do doutorado (ROSSATO, 1998).

Portanto, tendo em vista essa breve retrospectiva histórica sobre a universidade e considerando seus nove séculos de existência, observamos que sempre houve uma tendência, baseada em uma necessidade de essas instituições buscarem, no decorrer dos tempos, adaptarem-se às demandas sociais, econômicas e políticas, levando em conta ainda as características de cada país ou região onde está inserida. Contudo, é possível notar, também, que elas conservaram elementos adquiridos das universidades de origem.

1.2 Contexto brasileiro

A história da educação superior no Brasil, embora apresente similaridades com as europeias, revela algumas peculiaridades, entre elas a diferença de tempo que se passou entre a oferta de cursos superiores e a implantação da primeira universidade brasileira.

A primeira universidade criada no Brasil foi a Federal do Rio de Janeiro, fundada em 1920. Antes disso, o país já contava com algumas instituições que ofereciam cursos superiores. No entanto, cabe ressaltar que, quando o Ensino Superior foi implantado no Brasil, a partir do século XIX, mais especificamente no ano de 1808, as universidades já estavam bastante consolidadas e implantadas em todos os países mais importantes do mundo (ROSSATO, 1998). Mas, até aquela época, os brasileiros interessados em obter uma formação superior, precisavam viajar para Portugal ou para outros países da Europa para buscar uma graduação.

Segundo Masetto (1998), um dos motivos de o Brasil ainda não dispor de instituições de Ensino Superior, até o ano de 1808, era decorrente de haver “uma preocupação muito grande da Coroa em relação à formação intelectual e política da elite brasileira. Neste caso, a Coroa procurava, de todas as formas, preservar o Brasil como colônia, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de ideias de independência” (MASETTO, 1998, p. 9).

Entretanto, ainda de acordo com Masetto (1998), quando a Corte Real portuguesa deslocou-se para a colônia, e as comunicações entre Brasil e Europa foram interrompidas tornou-se imprescindível a criação de cursos superiores no Brasil para suprir as necessidades de formação de profissionais que o país demandava. Neste contexto, surgiram as Escolas Régias Superiores que ofereceram, inicialmente, os cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Posteriormente, outros cursos, como os de Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia, Política e Arquitetura, foram incorporados ao quadro de profissões.

Na ocasião da implantação dos primeiros cursos superiores no Brasil, o modelo de currículo adotado apresentava algumas características que as aproximava do molde das

universidades francesas da época. Nesse modelo, as áreas de Ciências Exatas e Tecnologias eram mais valorizadas que as Ciências Humanas, Filosofia e Teologia. Desse modo, desde os seus primórdios até as décadas seguintes, as instituições de Ensino Superior brasileiras demonstraram uma tendência a desenvolver um currículo cuja formação priorizava a profissionalização, organizado da seguinte forma:

Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade (MASETTO, 1998, p. 11).

Ainda segundo esse autor, a formação profissional ocorria por meio de um processo de ensino que se baseava na transmissão de conhecimentos e experiências, feitas por professores, que, até então, eram profissionais provenientes das universidades europeias. No entanto, devido à expansão e à diversidade de cursos ocorrida no decorrer dos anos, houve a necessidade de ampliação do quadro de docentes. Assim, as universidades passaram a convidar profissionais de sucesso e reconhecidos em suas atividades profissionais para ensinar seus alunos (MASETTO, 1998).

Podemos observar que esse critério de contratação de docentes foi adotado por bastante tempo, até a década de 1970. Segundo Masetto (1998), para poder desempenhar a docência no Ensino Superior, ainda era permitido que as instituições aceitassem os seguintes requisitos mínimos: possuir bacharelado e atuar de forma competente na profissão.

Para Masetto, essa prática está relacionada a um pensamento que esteve presente até pouco tempo no consciente coletivo e que se fundamentava na “crença inquestionável” que pode ser traduzida da seguinte forma: “*quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*” (MASETTO, 1998, p. 12). O autor explica que, nessa ótica, “ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer”.

Em termos de legislações referentes ao perfil dos docentes do Ensino Superior, observamos que, atualmente, existem algumas diretrizes, incluindo o estabelecimento de critérios para atuação nesse nível de educação. Entre essas legislações destacamos a LDB, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro 1996, que estabelece em seu Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). A LDB também estabelece no parágrafo único desse mesmo artigo que: “O notório saber, reconhecido por universidade com

curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da legislação, observamos certa omissão quanto à determinação de critérios mais específicos para a formação de professores universitários, evidenciando características que ainda podem estar relacionadas a concepção que se tinha no período do surgimento das universidades no Brasil. Apesar disso, no campo da pesquisa, podemos observar um cenário em constante desenvolvimento. Isso pode ser comprovado pelos diversos estudos e discussões acerca da formação pedagógica de docentes para o Ensino Superior indicando a necessidade de repensar a preparação desses profissionais.

Conforme explica Masetto (1998, p. 13) “só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica”. Referente à questão da formação do professor universitário, Masetto defende que

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 1998, p. 13).

Portanto, fica evidente que, além da necessidade de uma formação pedagógica do docente universitário que venha atender as demandas atuais do Ensino Superior, há um panorama de oportunidades para fomentar discussões referentes ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas desse profissional. E a partir disso, conseqüentemente, é possível apontar estratégias que possam contribuir com a melhor preparação desses professores.

2. CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

2.1 Contexto histórico e atual do Ensino Superior na UFRA

A Universidade Federal Rural da Amazônia, instituição de Ensino Superior pública sediada na cidade de Belém, estado do Pará, nasceu como Escola de Agronomia da Amazônia (EAA). Foi criada pelo Decreto-Lei nº 8.290, de 5 de dezembro de 1945, assinado pelo então presidente interino José Linhares (BRASIL, 1945). A assinatura do Decreto atendia às reivindicações da população paraense, que precisava de um curso direcionado para o potencial agrícola da região, apontada como solução para alguns acontecimentos anteriores que descreveremos a seguir (SOUSA, 2019).

Em 1939, o governo federal, visando impulsionar a agricultura e o desenvolvimento econômico da região, criou, por meio do Decreto-Lei nº 1.245, de 4 de maio de 1939, o Instituto Agrônomo do Norte – IAN (BRASIL, 1939). O referido órgão era destinado, entre outras ações, à realização de pesquisas para o melhoramento genético e cultural das plantas cultivadas e nativas da Região Norte do país (IAN, 1962).

O IAN entrou em funcionamento em dezembro de 1940 e no início do ano seguinte um engenheiro agrônomo do estado de São Paulo, chamado Felisberto Cardoso de Camargo, foi designado para a função de diretor da instituição. Durante sua gestão enfrentou dificuldades para colocar em prática as ações da instituição devido à carência de agrônomos na região. Buscando uma solução viável para o problema ora enfrentado, o diretor do IAN decidiu elaborar um projeto propondo a criação da Escola de Agronomia e apresentá-lo ao Ministério da Agricultura (SOUSA, 2019, p. 116-117).

O projeto foi aceito, e no ano de 1945 foi publicado o decreto de criação da EAA. O Decreto atribuiu à Escola a função de formar agrônomos para atuar na Região Norte do país. Inicialmente, suas atividades deveriam funcionar em cooperação com o IAN, utilizando as dependências e equipamentos disponíveis no instituto (BRASIL, 1945).

O Decreto estabeleceu que o regime didático da EAA seria regido pelo Instituto Federal padrão, representado pela Escola Nacional de Agronomia (ENA). Além disso, a instituição também deveria seguir as normas da Escola Nacional de Agronomia. O documento determinava ainda que o funcionamento da Escola ocorreria de forma parcial, considerando o orçamento disponível e a função de magistério seria atribuição dos técnicos do IAN, conforme a possibilidade de aproveitamento de cada um.

No entanto, a União não repassou os recursos necessários para o funcionamento. Dessa forma, a inauguração da EAA aconteceu somente em 1951, seis anos após a sua criação. Além disso, os estudos feitos por Sousa (2019) apontam que o diretor da instituição, Felisberto Camargo, não conseguiu, até aquele período, reunir todos os profissionais com a formação necessária para lecionar na EAA e isso também contribuiu para o atraso no início do funcionamento.

Finalmente, em abril de 1951, a EAA foi inaugurada e, de imediato, suas atividades de formação iniciaram, com a realização de aulas teóricas e práticas que aconteciam nos espaços do prédio do IAN (salas, laboratórios e campo experimental), também com a utilização dos equipamentos do instituto. O quadro docente era composto por oito profissionais, em sua maioria, pesquisadores do IAN vindos de outras regiões do país, outros vieram da Europa (SOUSA, 2019).

Os primeiros docentes da EAA possuíam formação nas seguintes áreas: Química Industrial (2 profissionais), Engenharia Civil e Agrônômica (1 profissional), Química (1 profissional), Ciências (1 profissional), Filosofia (Zoologia, Botânica e Limnologia) (1 profissional); Engenheiro Civil (1 profissional); Engenheiro Agrônomo (1 profissional). Desses, apenas 2 não eram pesquisadores do IAN (SOUSA, 2019).

Nos anos seguintes, a direção da EAA deu início à elaboração do projeto para construção do prédio que seria instalado dentro da área que era de propriedade do IAN e que funcionaria como sede da Escola. O prédio foi inaugurado em 1958 e apresentava um formato arquitetônico em estilo colonial brasileiro parecido com o modelo do edifício da Escola de Agronomia Eliseu Maciel, localizado no estado do Rio Grande do Sul (SOUSA, 2019, p. 118).

Segundo Sousa (2019, p. 118), “a transferência da escola para uma instalação própria demonstrou, em certa medida, a quebra da estreita dependência em relação ao IAN e a consolidação de seu processo de autonomia espacial”. Em 25 de abril de 1960, foi aprovada a Lei nº 3.763 que permitiu mais autonomia da Escola de Agronomia da Amazônia. No Art. 2º ficou estabelecido o seguinte:

A Escola de Agronomia da Amazônia funcionará sob a administração direta da União, como unidade orçamentária, e gozará de autonomia didática e disciplinar, no âmbito da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, nos termos da legislação do ensino superior e do estatuto que a regulamentará (BRASIL, 1960).

Como podemos verificar, a partir da aprovação dessa Lei, a EAA não estaria mais vinculada ao IAN e sim diretamente ao Ministério da Agricultura. Também, por meio dessa legislação, foram criados o cargo de diretor e 20 (vinte cargos) para professores catedráticos.

Assim, a EAA continuou em processo de desenvolvimento e em 1971 o Decreto Presidencial nº 69.786, de 14 de dezembro de 1971 autorizou o funcionamento do curso de Engenharia Florestal (BRASIL, 1971). A partir daquele ano a instituição passa a contar com dois cursos superiores, o de Agronomia, que deu origem a instituição, e o de Engenharia Florestal, ambos pertencentes à área de Ciências Agrárias. No ano seguinte, em 8 de março de 1972, por força do Decreto nº 70.268, a instituição passou a denominar-se Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP (BRASIL, 1972). A partir daquele período, a EAA “foi transformada em autarquia de regime especial, com mesmo regime jurídico das universidades, e, portanto, com autonomia didática, disciplinar, financeira e administrativa” (UFRA, 2018, p. 10).

Em 1973 a FCAP implantou mais um curso na área de Ciências Agrárias, dessa vez, o de Medicina Veterinária. Depois disso, iniciou-se no ano de 1976 a fase de Pós-Graduação, quando a instituição ofereceu seu primeiro curso de especialização, *lato sensu*, em Heveicultura. Oito anos depois, em 1984, inaugurou o Mestrado em Agropecuária Tropical e Recursos Hídricos, área de concentração em Manejo de Solos Tropicais, reestruturado em 1994 quando foi criado o Programa de Pós-Graduação em Agronomia (UFRA, 2018).

Mais tarde, a instituição complementou seu rol de cursos de graduação na área de Ciências Agrárias com a criação dos cursos de Engenharia de Pesca em 1999 e de Zootecnia, implantado no ano 2000. Em 2001, foi autorizado o funcionamento de mais uma Pós-Graduação, dessa vez, o Mestrado em Botânica, em parceria com o Museu Paraense Emílio Goeldi. Nesse mesmo ano, a instituição também efetivou o primeiro curso de Doutorado, em parceria com a Embrapa Amazônia Oriental, ofertando o Curso de Doutorado em Ciências Agrárias.

Ao completar 50 anos de existência e de prestação de serviços relevantes à região Amazônica, a comunidade acadêmica da FCAP, ciente da trajetória do Ensino Superior em Ciências Agrárias e de sua contribuição à sociedade, percebeu a necessidade de ampliação da instituição e assim concebeu uma proposta de transformação da Faculdade em Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA, 2018).

A proposta foi aceita e em 22 de dezembro de 2002 o governo federal promulgou a Lei nº 10.611 que dispõe sobre a transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará em Universidade Federal Rural da Amazônia (BRASIL, 2002). Nessa configuração, a instituição ganha importância e destaque no contexto amazônico aumentando seu prestígio como Universidade referência em Ciências Agrárias e, assim, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento educacional, científico e cultural da Amazônia e do Brasil.

Para Libonati e colaboradores (2003), tanto a EAA quanto a FCAP

contribuíram de forma marcante para a síntese de recursos humanos específicos para Ciências Agrárias, bem como na ampliação e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos de que tanto necessita a Amazônia com vistas ao desenvolvimento econômico e social [...] No entanto, era imprescindível que a Instituição se adaptasse às contingências temporais, sociopolíticas e educacionais (LIBONATI et al., 2003, p. 112).

Na perspectiva dos autores essa necessidade de a instituição adaptar-se às novas realidades socioeconômicas e educacionais da Região Amazônica, aliada ao compromisso de auto-renovação da FCAP, culminou em sua transformação em Universidade Federal Rural da Amazônia.

A lei de transformação estabeleceu alguns critérios para a instituição, entre eles:

Art. 3º A Universidade Federal Rural da Amazônia, observando o princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, organizará sua estrutura e forma de funcionamento nos termos desta Lei, de sua Estrutura Regimental, de seu Regimento Geral e das normas legais pertinentes (BRASIL, 2002).

Já com essa nova configuração, no ano seguinte (em 2003), a instituição criou e aprovou seu Estatuto, que tinha como missão “formar profissionais de nível superior, desenvolver e compartilhar cultura técnico-científica através de pesquisa e extensão, oferecer serviços à comunidade e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e ambiental da Amazônia”. (UFRA, 2003, p. 4). Com o passar dos anos, esta foi se readequando e atualmente sua missão é “formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (UFRA, 2014, p. 12).

Após o processo de transformação de Faculdade em Universidade, a instituição iniciou outra fase do seu desenvolvimento que foi marcada pela criação de *campi* distribuídos por diversos municípios do Estado (Capanema, Capitão Poço, Paragominas, Parauapebas e Tomé-Açu), assim como a implantação de institutos no *campus* matriz (Belém). Outro destaque foi o acréscimo de outros cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação.

Nos Quadros 1 e 2, a seguir, apresentaremos os cursos de graduação e de pós-graduação em funcionamento em cada *campus* da Universidade, assim como o quantitativo de alunos ativos nesses cursos. Vale ressaltar que, ao todo, a UFRA possui 7.752⁸ alunos ativos nos cursos de graduação, distribuídos da seguinte forma: *Campus* sede 3.093 alunos, *Campus* de Capanema 1.040 alunos, *Campus* de Capitão Poço 873 alunos, *Campus* de Paragominas 866 alunos, *Campus* de Parauapebas 978 alunos e *Campus* de Tomé-Açu 902 alunos. Nos cursos de pós-graduação a instituição tem, ao todo, 664 alunos ativos, distribuídos assim: *Campus* sede com 554 alunos, *Campus* de Capanema com 30 alunos, *Campus* de Parauapebas com 17 alunos e *Campus* de Tomé – Açu com 63 alunos.

O corpo docente da UFRA é formado por 508⁹ professores efetivos, desse total, 239 estão lotados no *campus* sede, em Belém, e 269 atuam nos *campi* da instituição que estão localizados em outros municípios do estado do Pará. Outras informações sobre o corpo docente da instituição estão disponíveis na seção 3.4 que aborda o perfil dos docentes efetivos da Universidade.

⁸ Dados referentes ao primeiro semestre de 2020.

⁹ Dados referentes a janeiro de 2020.

Quadro 1 - Cursos de graduação em funcionamento na UFRA

Campus	Curso	Modalidade	Ano de criação	Quantidade de alunos ativos
Sede	Agronomia	Bacharelado	1951	681
	Engenharia Florestal	Bacharelado	1971	401
	Medicina Veterinária	Bacharelado	1973	430
	Engenharia de Pesca	Bacharelado	1999	197
	Zootecnia	Bacharelado	2000	200
	Computação	Licenciatura	2009	196
	Sistemas de Informação	Bacharelado	2009	223
	Engenharia Ambiental e Energias Renováveis	Bacharelado	2010	223
	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	Bacharelado	2013	204
	Letras-Libras	Licenciatura	2016	91
	Letras – Língua Portuguesa	Licenciatura	2018	122
	Pedagogia	Licenciatura	2020	36
	Ciências Biológicas	Bacharelado	2020	44
	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Bacharelado	2020	45
	Administração	Bacharelado	2013	163
	Agronomia	Bacharelado	2013	180
	Ciências Contábeis	Bacharelado	2013	173

Capanema	Ciências Biológicas	Bacharelado	2013	173
	Engenharia Ambiental e Energias Renováveis	Bacharelado	2014	167
	Ciências Biológicas	Licenciatura	2015	184
Capitão Poço	Agronomia	Bacharelado	2010	206
	Engenharia Florestal	Bacharelado	2014	179
	Ciências Biológicas	Bacharelado	2014	213
	Sistemas de Informação	Bacharelado	2015	166
	Computação	Licenciatura	2015	109
Paragominas	Agronomia	Bacharelado	2008	231
	Engenharia Florestal	Bacharelado	2011	140
	Zootecnia	Bacharelado	2014	173
	Administração	Bacharelado	2017	155
	Sistemas de Informação	Bacharelado	2018	120
	Ciências Contábeis	Bacharelado	2020	47
Parauapebas	Zootecnia	Bacharelado	2004	162
	Agronomia	Bacharelado	2010	199
	Engenharia Florestal	Bacharelado	2011	200
	Administração	Bacharelado	2014	208
	Engenharia de Produção	Bacharelado	2014	209

Tomé-Açu	Administração	Bacharelado	2014	185
	Ciências Contábeis	Bacharelado	2014	186
	Ciências Biológicas	Licenciatura	2015	184
	Engenharia Agrícola	Bacharelado	2015	210
	Letras – Língua Português	Licenciatura	2015	137

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base nas informações disponíveis no site da UFRA (2020).

Quadro 2 - Cursos de pós-graduação em funcionamento na UFRA

Campus	Curso/Programa	Nível	Ano de criação	Quantidade de alunos ativos
Campus - Sede	Programa de Pós-Graduação em Agronomia - PPGAGRO	Mestrado e Doutorado	1995	Mestrado: 55 Doutorado: 76 Total: 131
	Programa de Pós-Graduação em Aquicultura e Recursos Aquáticos Tropicais - PPGAQRAT	Mestrado	2010	38
	Programa De Pós-Graduação em Saúde e Produção Animal na Amazônia - PPGSPAA	Mestrado e Doutorado	2010	Mestrado: 39 Doutorado: 42 Total: 81
	Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia Aplicada à	Mestrado	2012	22

Agropecuária – CCPMBAA			
Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas - PPGBOT	Mestrado em Botânica e Doutorado em Ciências Biológicas	2012	Mestrado: 34 Doutorado: 14 Total: 48
Programa de Pós Graduação de Biotecnologia Aplicada à Agropecuária – PPGBAA	Mestrado	2012	22
Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais - PPGCF	Mestrado e Doutorado	2013	Mestrado: 40 Doutorado: 15 Total: 55
Agricultura de Baixo Carbono na Amazônia	Especialização	2019	28
Geoprocessamento e Georreferenciamento de Imóveis Rurais	Especialização	2019	O processo de seleção da primeira turma está em andamento
Piscicultura	Especialização	2019	31
Saúde e Produção Animal no Rebanho de Produção do Estado do Amapá	Especialização	2019	24

	Educação Especial e Inclusão Socioeducacional	Especialização	2020	74
Capanema	Irrigação e Gestão de Recursos Hídricos	Especialização	2019	30
Parauapebas	Programa de Pós-Graduação em Produção Animal na Amazônia - PPGPAA	Mestrado	2017	17
Tomé - Açu	Linguagem, cultura e formação docente	Especialização	2020	63

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base nas informações disponíveis no site da UFRA (2020).

Como podemos perceber no Quadro 1, foi a partir do ano de 2009, sete anos após a transformação em Universidade que a instituição começa a expandir seus cursos para além da área de Ciências Agrárias, incluindo, em seu rol, os cursos de Licenciatura e na área de Ciências Aplicadas. Isso representou o início de uma trajetória de importantes contribuições para o ramo educacional no contexto amazônico, ampliando o raio de formação profissional e de pesquisas e projetos voltados para a comunidade.

Atualmente, o *campus* que sedia a UFRA conta com os seguintes institutos: Instituto de Ciências Agrárias (ICA); Instituto da Saúde e Produção Animal (ISPA); o Instituto Socioambiental e dos Recursos Hídricos (ISARH); e o Instituto Ciberespacial (ICIBE). Os *campi* localizados fora da sede são: *Campus* de Capanema, *Campus* de Capitão Poço, *Campus* de Paragominas, *Campus* de Parauapebas e *Campus* de Tomé – Açu.

A nova estrutura organizacional, que surgiu após a transformação da FCAP em Universidade, caracterizou-se não somente pela expansão da estrutura física da instituição. Representou, também, uma modificação em relação à elaboração das políticas institucionais, como é o caso das políticas de ensino. Na pesquisa, sobre a história da UFRA, encontramos documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Planejamento Estratégico Institucional e os Projetos Pedagógicos que foram elaborados somente depois do processo de transformação em UFRA. Fato que nos remete a ideia que tanto a FCAP quanto a EAA pareciam não dispor de documentos que traçassem suas políticas referentes às diretrizes norteadoras para suas práticas acadêmicas, pelo menos de forma institucionalizada.

Desta forma, para identificar quais eram as práticas de ensino utilizadas na instituição antes de ser transformada em Universidade foi necessário recorrer ao trabalho desenvolvido por Sousa (2019) no qual descreve, especificamente, a história da instituição no período em que era EAA. Na pesquisa, encontramos pistas que direcionam para algumas características dessas práticas pedagógicas que costumavam ser desenvolvidas pelos docentes no período em que a instituição ainda era EAA.

Sousa (2019) recolheu os dados por meio de pesquisa documental como iconografia, narrativas jornalísticas, legislações, documentos oficiais da instituição, vídeos e entrevistas feitas com alunos que frequentaram a instituição no período que ainda era EAA. A autora destaca que as práticas de ensino ocorriam da seguinte forma:

Os conteúdos programáticos das disciplinas teóricas eram apresentados pelos professores por meio de aulas expositivas, com auxílio de alguns artefatos que foram

destacados nas narrativas de memória dos sujeitos da pesquisa. Além de quadro negro e giz, os docentes utilizavam o álbum seriado para mostrar aos alunos o assunto proposto de forma esquematizada (SOUSA, 2019, p. 158).

Ainda de acordo com a pesquisa de Sousa (2019), o álbum seriado era uma técnica aplicada pelos docentes da EAA cujo objetivo era sistematizar os conteúdos que seriam ministrados na aula e consistia em registrar os assuntos em uma cartolina. A autora relata que uma das professoras entrevistadas contou que “passava muito tempo sistematizando os conteúdos da disciplina de genética e estatística no álbum seriado. Esforçava-se para escrever e até desenhar neles, mas os alunos zombavam dos trabalhos no álbum, apelidando-o de ‘*a cola dos professores*’” (SOUSA, 2019, p. 158).

A autora identificou ainda os recursos que, segundo ela, aparentavam ser os principais, ou seja, os que eram utilizados com maior incidência pelos professores durante as aulas, entre eles: o álbum seriado, o quadro negro, o giz e os retroprojetores que passaram a ser usados a partir dos anos 1960 (SOUSA, 2019, p. 159).

Outra metodologia bastante utilizada na instituição eram as aulas práticas. Segundo a autora, essas aulas eram desenvolvidas em campo. Esses momentos práticos eram muito valorizados pelos discentes, uma vez que colocavam em prática os conhecimentos ensinados durante as aulas teóricas e, além disso, proporcionavam o contato direto dos discentes com os objetos de estudos deles - a fauna e a flora - e o manuseio de maquinários (SOUSA, 2019, p. 159).

A autora destaca também que essas experiências práticas eram desenvolvidas tanto dentro quanto fora da área da escola e incluíam visitas a outras cidades, algumas próximas e outras distantes de Belém. Ocasionalmente, envolviam até mesmo outras regiões do país “a fim de que os discentes tivessem a oportunidade de ter contato e aprender sobre outras culturas agrícolas” (SOUSA, 2019, p. 161).

Portanto, essas foram algumas características que identificamos e que nos ajudam a traçar um panorama dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pela instituição no período do seu surgimento, ou seja, enquanto a instituição ainda era EAA. Cabe mencionar, sobre essa contextualização histórica, que ao longo do período de existência da EAA (entre 1951 a 1972) a instituição formou 451 engenheiros agrônomos (SANTOS, 2014). Depois disso, como já dissemos, a instituição foi transformada em Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) e gradativamente foi ampliando seu rol de cursos na área de Ciências Agrárias e

a ofertar, também, cursos em outras áreas, o que culminou na ampliação do *status* da instituição que passou a ser uma Universidade Federal, recebendo o nome atual Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Consideramos que o levantamento realizado até agora, sobre a história e as características da Universidade, bem como as práticas didáticas e o perfil¹⁰ da docência universitária, desde o período do surgimento dessas instituições de ensino até o contexto histórico de criação e desenvolvimento da UFRA, nos auxilia a compreender que, de modo geral, as universidades, apesar de sua adequação ao contexto em que está inserida, conservaram, também, características resultantes de suas origens.

É possível notar que essas características foram assimiladas de tal forma pelas universidades que quase podem ser consideradas como se fossem seus “genes”, seu “DNA”. E, de certa forma, essas características compõem traços distintivos tão representativos da identidade institucional, como de sua cultura. Para muitos dos colaboradores que fazem parte dessas instituições, esses são elementos que representam a tradição institucional e podem simbolizar aquilo que faz a instituição ser o que ela é, uma Universidade.

Diante do exposto, passamos a refletir mais sobre o produto educacional desenvolvido durante este estudo. Chegamos a conclusão de que durante o processo de elaboração desse produto não deveríamos ignorar certos elementos, como a cultura e a identidade da Universidade. Sobretudo, para que a proposta não estivesse associada a ideia de uma substituição brusca das práticas docentes cujas raízes estão arraigadas no DNA da instituição, e sim, baseá-la numa perspectiva agregadora, de ressignificação de alguns desses processos.

Portanto, o curso de capacitação, produto desenvolvido durante este estudo, não teve como pretensão a substituição ou a interrupção das práticas pedagógicas históricas da instituição, mas, sim, ampliar o leque de possibilidades de práticas de ensino. Considerando isso, tivemos como prioridade a idealização de uma proposta de curso coerente com as características apresentadas pela instituição para, assim, poder se integrar melhor a sua cultura de ensino.

Na próxima seção daremos continuidade ao diagnóstico institucional, ou seja, a identificação das características dos processos de ensino da UFRA, desta vez, abordando as práticas de ensino da Universidade em seu contexto atual. Para tanto, analisaremos alguns

¹⁰O perfil atual do quadro docente da UFRA é apresentado no tópico 3.4 dessa dissertação.

documentos institucionais para identificar as políticas de ensino e de capacitação docente que constam nesses documentos.

2.2 Políticas de ensino e de capacitação docente

Nesta etapa do diagnóstico, referente ao *lócus* de pesquisa, foram analisadas as políticas da UFRA, principalmente, as que estão relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem, ao perfil profissional dos discentes, aspirado pela instituição, e as de capacitação pedagógica dos docentes. O objetivo foi identificar que tipos de políticas estão presentes nos documentos institucionais voltadas para essas áreas, bem como mapear diretrizes evidenciando os principais fundamentos para elaboração de um produto educacional direcionado ao aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem na Universidade.

Para tal análise, foram considerados os seguintes documentos: o Planejamento Estratégico Institucional (PLAIN), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Programa de Capacitação e Desenvolvimento da UFRA.

Planejamento Estratégico Institucional

Um dos principais documentos da Universidade é o Planejamento Estratégico Institucional, ou PLAIN, cujo período de vigência é de dez anos. Sua versão atual iniciou em 2014 e terá validade até 2024. O processo de construção do documento considerou, entre outras questões, seu alinhamento com as demandas sociais e com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 do Ministério da Educação.

Neste documento, encontram-se delineados a missão, a visão, os valores e os princípios da Universidade, bem como suas políticas institucionais de ensino, pesquisa, extensão, recursos humanos, cooperação internacional e gestão. Além disso, apresenta o diagnóstico e o plano de expansão e metas da instituição, numa perspectiva multicampi, de cursos e de recursos humanos.

A política de ensino da UFRA é apresentada no subtópico 2.1 do PLAIN que descreve as modalidades de ensino oferecidas pela instituição e suas ações relacionadas à melhoria do ensino. Além de estabelecer algumas posturas que devem ser adotadas em relação às práticas de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos abordados nessa política é referente às metodologias de ensino-aprendizagem, que, no documento, são apresentadas como inovadoras, uma vez que pratica a

interdisciplinaridade ao desenvolver as matrizes curriculares dos seus cursos, presenciais e a distância, por meio de eixos temáticos. Com essa prática, procura agregar à formação profissional “os atributos de qualidades pessoais, ética profissional” (UFRA, 2014, p. 14), entre outros.

Também na visão da instituição, a função dos conteúdos para essa formação é “fornecer conhecimento aos estudantes sobre a realidade socioeconômica, ambiental, cultural e política no âmbito regional e nacional, pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, pensamento solidário e justiça social” (UFRA, 2014, p. 14). A Política de Ensino também delinea algumas propostas para melhoria nesse campo, dentre as quais destacamos:

estabelecimento de uma cultura midiática, inicialmente aplicada ao ensino e aprendizagem dos cursos de graduação em educação e informática oferecidas pela universidade. [...] melhoria da qualidade do ensino por meio da implantação da política de avaliação sistemática dos cursos e do programa de capacitação continuada dos docentes. [...] integração da UFRA ao programa Ciências sem Fronteiras que buscará aprofundamento da formação profissional visando uma atuação de forma diferenciada na resolução de problemas da sociedade, especialmente no contexto amazônico (UFRA, 2014, p. 14-15).

Referente ao diagnóstico institucional, o documento apresenta uma avaliação com base na percepção dos grupos de interesse (alunos, professores, egressos e empregadores). Identificando as forças que caracterizam os ambientes, interno e externo, de atuação da UFRA e que influenciam direta e indiretamente o desempenho institucional.

No âmbito das políticas de ensino, o diagnóstico apontou algumas necessidades de mudanças que seguem organizadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Diagnóstico: necessidades de mudanças e estratégias institucionais

Necessidade	Estratégia da instituição
Tornar os cursos mais competitivos.	Mudanças nos projetos pedagógicos.
Formar cidadãos competitivos e humanos.	<p>Nas aulas didáticas: estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas-vivenciais.</p> <p>Aulas práticas: estimular o exercício do aprendizado interdisciplinar com as técnicas de pesquisa-ação, diagnósticos e aprendizados rápidos e produzir relatórios técnicos a serem apresentados nas formas oral e/ou em pôster.</p>

Gerar novas alternativas de negócios sustentáveis.	Orientar o exercício de consultorias técnicas e desenvolvimento de iniciativas de empreendedorismo.
Desenvolver a criatividade e flexibilizar as escolhas de construir futuros com as possibilidades oferecidas pelo mercado e as demandas sociais.	Resgatar a experiência dos programas exitosos do passado que a projetou no cenário Pan-Amazônico, como foi o caso do Projeto Seringueira.
	Construir novas bases para o ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviços.
	Criação de planos didáticos de pesquisa-ação como “A UFRA na Comunidade”, “Projeto Carroceiros” e tantos outros projetos e programas para ampliar a escala dos conhecimentos e dos fluxos de resultados a serem aplicados a maior número de grupos sociais.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base nas informações do PLAIN da UFRA.

O PLAIN apresenta um mapa estratégico, desenvolvido a partir do diagnóstico situacional institucional e em torno do tema “Cenário de crescimento sustentável da UFRA multicampi”. Nesta parte, são contempladas as seguintes dimensões: sustentabilidade institucional, gestão estratégica, ressonância de mercado, vantagem competitiva específica e autonomia institucional. Dessas cinco dimensões, consideramos nesse diagnóstico apenas os itens que estão ligados diretamente ao processo de formação profissional, bem como ao ensino-aprendizagem, conforme foram sintetizadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Objetivos, metas e submetas do PLAIN para formação profissional e processos de ensino-aprendizagem

Dimensão	Objetivo	Meta	Submeta
Sustentabilidade institucional	Formar recursos humanos qualificados e produzir conhecimento sobre a competitividade sistêmica das cadeias produtivas com potencial de desenvolvimento na Amazônia a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão.	Reorientar o foco do ensino , pesquisa e extensão dos cursos, por meio de novos conteúdos, estágios, pesquisa-ação, TCC e com interação entre UFRA e as comunidades e empresas. Incluir novas disciplinas para orientar a formação dos profissionais, a produção de pesquisas e a prestação dos serviços de consultoria e extensão universitária para a difusão de conhecimentos.	Criar os Institutos de Educação e Socioeconomia – IDESE
			Reestruturar as matrizes curriculares e planos didáticos para incluir os conteúdos básicos de integração com os desafios identificados para a Amazônia.
Gestão estratégica	Tornar a gestão superior participativa, compartilhada e transparente entre as pró-reitorias, diretorias de institutos, diretorias de campi, coordenadorias de curso e demais unidades de decisão internas e os grupos de interesse externos, para enfrentar os desafios da sustentabilidade institucional.	Estruturar as matrizes curriculares e os conteúdos programáticos, e interagir com os grupos de interesse para a formação do profissional com valor social.	Incrementar a formação de profissionais ajustados às demandas da sociedade e com potencial para transformá-la em 100%.
			Ajustar conteúdos e disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação já implantados.
			Adequar programa de formação continuada de docentes
			Avaliação do ensino de graduação.
	Incorporar os atributos (qualidades pessoais, tecnologias de informação,		Criar eixos temáticos para abordar os atributos e ajustar a formação profissional nos novos PPCs.

<p>Ressonância do mercado</p>	<p>economia e gestão de negócios, gestão de recursos naturais, gestão de cadeias produtivas, agricultura familiar e sustentabilidade) nos conteúdos programáticos dos cursos de graduação da UFRA, de modo a contribuir para formar os recursos humanos ajustados ao mercado geral de trabalho e, em específico, do agronegócio, com vistas a atender às demandas sociais da Amazônia.</p>	<p>Incluir os atributos de formação das matrizes curriculares, adequando conteúdos, efetivando estágios, visitas técnicas, TCC, monografias, dissertação e teses.</p>	<p>Ajustar as matrizes curriculares para incluir os atributos profissionais exigidos pelo mercado e a sociedade.</p> <p>Capacitação continuada e orientação de professores para aplicar os atributos em aulas teóricas e aplicadas, estágios e eventos.</p>
-------------------------------	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base do PLAIN da UFRA (2021).

Das informações registradas no Quadro 4, grifamos algumas que estão mais diretamente ligadas ao foco de discussão dessa pesquisa. Desse modo, a partir do resumo das metas institucionais dispostas no referido quadro, é possível verificar que a instituição preza por uma formação articulada com as necessidades sociais. Nesse sentido, a instituição busca direcionar suas metas e submetas para uma reorientação do ensino, incluindo uma reestruturação curricular com a inserção de disciplinas e atividades acadêmicas que coloquem o discente em conexão direta com a comunidade e com as empresas.

Destaca-se, também, a formação continuada dos seus docentes como uma das estratégias para alcançar essas metas. Nesse caso, interessa à nossa pesquisa identificar as práticas de ensino mais adequadas para desenvolver o tipo de formação profissional almejada pela instituição e que deve ser o foco da capacitação continuada dos docentes da UFRA, uma vez que o documento não as explicita.

Projeto Pedagógico Institucional

O segundo documento analisado foi o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que teve sua versão atual aprovada no ano de 2018. Constitui-se em um instrumento que expressa a visão política, filosófica e teórico-metodológica da instituição, além de ser voltado a orientar as políticas curriculares e atividades acadêmicas da Universidade.

No capítulo introdutório desse documento, é possível identificar que a instituição demonstra interesse em elaborar e por em prática ações voltadas para questões pedagógicas, tendo em vista sua contribuição para o processo de desenvolvimento das relações sociais, políticas, de inovação e criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

Referente ao contexto histórico e à identidade organizacional (missão, visão e valores), o documento mantém-se alinhado com o PLAIN. As políticas de ensino estão delineadas de forma mais específica, assim como sua articulação com as políticas de pesquisa, extensão e de assistência estudantil. Também dispõe de informações mais atualizadas sobre os cursos em funcionamento, visto que alguns deles começaram a funcionar somente após a aprovação do PLAIN.

Os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que orientam as práticas acadêmicas da instituição foram desenvolvidos a partir da seguinte questão norteadora: “*Que projeto de homem a universidade quer construir*”? Inicialmente, o PPI faz referência ao filósofo Bauman, que discute o conceito de “modernidade líquida” e que revela o processo de

individualização do mundo, sua liquidez e inconstância, provocada pela falta de pontos de referências sociais que gera o individualismo das pessoas, ocasionando interferências na educação e, conseqüentemente, na formação profissional (UFRA, 2018, p. 21).

Contraopondo-se à ideia de mundo fluido, de instantaneidade e de consumismo de mercado, a instituição propõe-se a discutir o papel da educação na formação dos sujeitos. Como prioridade, pretende “formatar uma identidade para a sociedade/educação/universidade que assegure à liberdade, a cidadania, a tolerância, a ética, o diálogo, a autonomia e a emancipação humana dos que a ela ingressam” (UFRA, 2018, p. 21). Nessa perspectiva, a UFRA demonstra interesse em construir um currículo em que seus egressos, ao se inserirem no mercado de trabalho, possuam, além de todos os requisitos técnicos necessários, “valores sociais e comprometimento com o local em que vivem, com a nação e com o planeta” (UFRA, 2018, p. 21).

Para concretizar esse modelo de currículo, a Universidade intenciona estimular a prática de um de seus princípios fundamentais, que é a interdisciplinaridade. Para tanto, uma de suas metas é ultrapassar quatro barreiras que dificultam a prática interdisciplinar, segundo o teórico Proust (1993). A primeira é denominada de “espírito de paróquia”, que é uma maneira de desqualificar outras metodologias, priorizando a sua, ou seja, quando se valoriza uma disciplina subjugando as demais (UFRA, 2018).

O segundo obstáculo à interdisciplinaridade discutido no PPI é a preocupação em relação à “perda informacional”. Neste caso, o docente considera que ao utilizar métodos de outra disciplina poderá descaracterizar a sua. Outra dificuldade de implementação desse princípio está relacionada ao “conservadorismo institucional”. Nesta ótica a disciplina é vista como ordem, como método de resolução de problemas e ao adotar a interdisciplinaridade a instituição perderia sua credibilidade por não ter um método padronizado (UFRA, 2018, p. 22).

O último obstáculo refere-se ao “conservadorismo individual” que está relacionado à disciplina como território individual do docente e a interdisciplinaridade seria a invasão desse território, que pode ocasionar insegurança e desconforto.

No contexto dos princípios filosóficos e teórico-metodológicos, a instituição considera o papel docente como um dos elementos fundamentais na construção do projeto institucional,

por acreditar que ele exerce influência direta na formação dos sujeitos e que pode assumir uma postura ideológica no contexto do ensino.

Neste sentido, a UFRA postula os seguintes requisitos para ser docente da instituição:

Requeremos do profissional docente, uma postura pedagógica reflexiva da realidade, por meio do ensino. Seu trabalho deve ser uma comunicação entre a educação e o mundo real, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser relacionados aos fatos concretos da vida e do mundo. Cabe ao professor a articulação entre conhecimentos, em busca da interdisciplinaridade, e também tornar a sala de aula um espaço de solidariedade e favorecer o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivos, emocional e moral (UFRA, 2018, p. 23).

Além dos docentes, a instituição também enxerga seus estudantes como elementos importantes no Projeto Pedagógico Institucional considerando-os a razão de ser da Universidade. Neste sentido, a instituição assume o compromisso de desenvolver suas habilidades técnicas, sociais, intelectuais e de personalidade, ou seja, de formá-los integralmente. Para tanto, aposta em metodologias de ensino-aprendizagem pautadas no diálogo, na interdisciplinaridade, na participação efetiva do aluno e na reflexão sobre a ação docente.

Em relação às metodologias de ensino-aprendizagem, a instituição propõe a aplicação do Estudo de caso, considerado no PPI como variante da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Por meio dessa metodologia, a Universidade pretende possibilitar aos alunos o contato com problemas reais e prepará-los para o mercado de trabalho ao ensinar habilidades para tomada de decisão. A instituição sugere ainda o uso de outra metodologia ativa, denominada *Flipped Classroom*, em português, Sala de Aula Invertida. Esta é considerada como metodologia inovadora, uma vez que proporciona o envolvimento do aluno de forma ativa.

No que se refere às metodologias tradicionais e modernas a instituição tem o seguinte posicionamento:

Alertamos que apenas o tipo de aula (tradicional ou com metodologias ativas) não é o único fator determinante da aprendizagem do aluno, não utilizaremos somente um ou outro, podendo incluir metodologias mais tradicionais num processo de mesclagem com outras práticas mais modernas. Dessa forma ainda podemos utilizar aulas expositivas, seminários, dentre outras (UFRA, 2018, p. 27).

Além disso, o documento recomenda a inclusão das novas tecnologias que já são de uso cotidiano dos alunos, mas que ainda não foram adicionadas às atividades de sala de aula, destacando as seguintes: “Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), simuladores, jogos,

aplicações, softwares, vídeos, sons, imagens, etc. Esses podem em parte ou em sua totalidade contribuir para os processos de ensino e aprendizagem na Universidade” (UFRA, 2018, p. 28).

Buscando concretizar o projeto educacional da Universidade, as políticas traçadas no PPI estão pautadas em um conjunto de princípios que devem nortear a construção de planos nos diversos âmbitos de planejamento e gestão do ensino. Neste sentido, a instituição propõe, em seu projeto pedagógico, uma aprendizagem de excelência utilizando práticas diversificadas e inovadoras, apostando na interdisciplinaridade como princípio didático, na avaliação permanente e na formação docente para garantir o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos sujeitos para que sejam capazes de criar soluções.

O Quadro 5¹¹, a seguir, apresenta um resumo das políticas referentes às metodologias de ensino-aprendizagem e de formação profissional identificadas no PLAIN e no PPI da UFRA.

¹¹ O formato da apresentação do Quadro 5 foi escolhido meramente por questões estéticas para apresentação dos textos de ambos os documentos. Apesar de estarem organizados em duas colunas, uma ao lado da outra, a intenção não foi fazer uma comparação entre as informações dispostas em cada linha, apenas tornar mais fácil a visualização.

Quadro 5 - Resumo das políticas referentes às metodologias de ensino-aprendizagem e de formação profissional identificadas no PLAIN e PPI

Coluna 1: PLAIN	Coluna 2: PPI
Formação de capital humano competitivo.	Formação de um ser humano mais comprometido com o local em que vive.
Estímulo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas-vivenciais.	Formação do ser completo.
Formação de cidadãos competitivos e humanos naquilo que fazem.	Participação efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem.
Estímulo ao exercício do aprendizado interdisciplinar.	Relação dialógica.
Técnicas de pesquisa-ação.	Reflexão na ação. Postura pedagógica reflexiva da realidade, por meio do ensino.
Diagnósticos e aprendizados rápidos.	Interdisciplinaridade.
Relatórios técnicos a serem apresentados nas formas oral e/ou em pôster.	Cooperação entre todos os partícipes do processo ensino aprendizagem
Fornecimento de conhecimento aos estudantes sobre a realidade socioeconômica, ambiental, cultural e política no âmbito regional e nacional.	Aprendizagem Baseada em Problemas: Estudo de caso.
Pensamento crítico.	Sala de aula invertida.
Cidadania ativa.	Metodologias mais tradicionais num processo de mesclagem com outras práticas mais modernas.
Trabalho em equipe, pensamento solidário e justiça social.	Aulas expositivas.
--	Novas técnicas e procedimentos de ensino.
--	Seminários.
--	Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), simuladores, jogos, aplicações, softwares, vídeos, sons, imagens e etc.
--	Apenas o tipo de aula (tradicional ou com metodologias ativas) não é o único fator determinante da aprendizagem do aluno.
--	Formação técnica e científica.
--	Compromisso com a ética e com princípios democráticos.
--	Formação humanística; responsabilidade social e ambiental e

		cidadania.
--		Espírito investigativo, crítico e empreendedor.
--		Capacidade de aprendizagem autônoma e continuada.
--		Saber trabalhar coletivamente.
--		Processo de ensino-aprendizagem centrado fundamentalmente no aluno.
--		Conexões entre os conteúdos aprendidos.
--		Práticas pedagógicas diversificadas.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base no PLAIN e no PPI da UFRA (2021).

Programa de Capacitação e Desenvolvimento

O objetivo da análise desse documento foi, principalmente, verificar que ações de capacitação de docentes estão delineadas nele, ou ainda, que outras propostas podem ser implementadas em complemento as que já são realizadas pela instituição e de que forma nossa proposta poderá ser inserida aos fluxos de capacitação dos docentes da Universidade.

O Programa de Capacitação e Desenvolvimento (PCD) da UFRA, referente ao triênio 2019-2021, foi projetado pela Divisão de Capacitação e Desenvolvimento, unidade ligada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da instituição. Sua elaboração considerou a legislação federal e institucional.

O documento tem como objetivo geral

Disponibilizar ações de valorização, capacitação e qualificação aos servidores da UFRA, com vistas ao aprimoramento de competências, para que possam desempenhar seus trabalhos/atividades com qualidade proporcionando um diferencial no serviço prestado à instituição e à sociedade (UFRA, 2019, p. 8).

Uma de suas metas é oferecer 600 vagas dos eventos de capacitação aos servidores da UFRA, anualmente, por meio da oferta de eventos na modalidade presencial e a distância e ainda apoiando ações de capacitação que visam o desenvolvimento de competências específicas. O programa está organizado em 12 (doze) projetos que devem ocorrer entre 2019 e 2021.

Analisando esses 12 (doze) projetos concluímos que o Projeto 1 intitulado de Plano Anual de Capacitação (PAC) pode ser o mais adequado para que as propostas de capacitações docentes sejam inseridas, uma vez que os demais delimitam o público-alvo (técnicos e gestores) ou a área de capacitação.

Não estão especificadas as atividades (cursos) que serão realizadas nesse projeto, no entanto, há uma descrição de como esses cursos deverão ser selecionados e oferecidos. De acordo com o documento, essa classificação é realizada a partir do levantamento feito nas unidades administrativas da UFRA, bem como sugestões obtidas por meio dos formulários, de avaliação de reação, aplicados ao final dos eventos de capacitação oferecidos em 2017 e 2018. Essas capacitações são organizadas de acordo com as seis linhas de formação estabelecidas pelo Decreto nº 5.825/2006, que são as seguintes apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6 - Linhas de formação do PAC dos servidores em geral da UFRA

Linha	Objetivo
I- Iniciação ao serviço público	Proporcionar conhecimentos sobre função do estado, especificidades do serviço público, missão institucional, conduta do servidor e integração ao ambiente da instituição.
II – formação geral	Ofertar um conjunto de informações sobre a importância dos aspectos profissionais e sua relação com a formulação, planejamento, execução e controle de metas da instituição
III – educação formal	Implementar ações que contemplem os diversos níveis de educação formal.
IV – gestão	Formar servidores para atividades de gestão nos diferentes cargos da instituição.
V – inter-relação entre ambientes	Possibilitar o aprendizado para atuação em mais de um ambiente organizacional.
VI – específica	Capacitar servidores para as atividades no ambiente organização em que atua e no cargo que ocupa.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base no PCD da UFRA.

No Quadro 7, abaixo, estão disponíveis os cursos/formações desenvolvidas no âmbito do Programa de Capacitação e Desenvolvimento referente ao ano de 2019.

Quadro 7 - Formações voltadas para docentes e desenvolvidas no âmbito do PCD em 2019

CURSO	PERÍODO EM 2019	VAGAS
Iniciação ao Serviço Público – Módulo I –Ambientação Institucional para docentes (CampusdeCapanema)	23/04 a 24/04	50
Iniciação ao Serviço Público – Módulo I –Ambientação Institucional para Docentes (CampusdeCapitão Poço)	23/05 a 24/05	30
Iniciação ao Serviço Público - Módulo I -Ambientação Institucional para Docentes (CampusdeTomé-Açu)	04/06 a 05/06	50
Iniciação ao Serviço Público - Módulo I -Ambientação Institucional para Docentes (CampusdeParagominas)	27/06 a 28/06	30
Iniciação ao Serviço Público – Módulo I –Ambientação Institucional para Docentes (CampusBelém)	08/08 a 09/08	25
II Ciclo de Formação Docente	19/08 a 20/08	250
Iniciação ao Serviço Público – Módulo I –Ambientação Institucional para Docentes (Campus de Parauapebas)	05/09 a 06/09	30
Ciclo de Formação - Módulo II - Profissão e Carreira	16/09 a 20/09	60

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base no Relatório Anual de Gestão da UFRA, ano 2019.

Análise e discussões sobre as políticas de ensino e de capacitação docente

Após leitura dos documentos institucionais da UFRA, destacaremos alguns pontos que, em nosso modo de ver, merecem maior atenção. São aspectos que, como dissemos no início, estão relacionados às práticas de ensino-aprendizagem, ao perfil de formação dos discentes e à formação pedagógica dos docentes da UFRA. Iremos focar, inclusive, em algumas expressões utilizadas nos documentos, tendo em vista que elas, por vezes, podem expressar, nas entrelinhas, o conceito que a instituição tem sobre determinadas questões e processos.

Primeiramente, cabe destacar uma importante política do PLAIN: a questão da qualidade do ensino. Nesse quesito, inferimos que a instituição pretende elevá-la, e que uma das estratégias para isso é por meio do programa de capacitação docente em nível de mestrado e

doutorado. Ou seja, para a instituição, ter docentes formados em nível de pós-graduação *stricto sensu* contribui para o aprimoramento do ensino.

Levando em conta que não foi mencionada a formação pedagógica entre as estratégias institucionais para melhoria do ensino e sabendo que essa formação nem sempre é o foco de muitos programas de pós-graduação, interpretamos que a instituição pode ter revelado, mesmo que involuntariamente, sua percepção de que um dos fatores mais determinantes para o bom desempenho do professor é ter domínio de conhecimentos sobre o conteúdo que ensina e não necessariamente desenvolver a habilidade de ensiná-los.

Nesse contexto, cabe destacar que consideramos a qualificação em nível *stricto sensu* de suma importância para o aprimoramento do ensino-aprendizagem, uma vez que ela oferece um repertório de conhecimentos e habilidades que são primordiais para o profissional do magistério superior. No entanto, consideramos, também, que para formar um profissional da educação com preparação mais adequada, é necessário desenvolver suas habilidades pedagógicas, que são elementos essenciais na preparação para o exercício da atividade de ensino, tendo em vista que possibilita ao professor entender aspectos importantes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

É relevante ressaltar que, atualmente, a maioria dos docentes efetivos da instituição possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Mas, também, é válido mencionar que já existem pesquisas indicando que os cursos de pós-graduação, ainda não oferecem formação suficiente relacionada aos aspectos didático-pedagógicos (CAMPOS, 2018), o que, portanto, não garantiria o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Observamos que a formação docente também foi citada nos objetivos e metas institucionais do PLAIN como uma proposta de “adequação do programa de capacitação continuada e orientação de professores para aplicar os atributos¹² em aulas teóricas e aplicadas, estágios e eventos”. Nesse caso, considerando que o documento em questão não aponta estratégias específicas para essa ação. Nesse sentido, visualizamos, portanto, uma possibilidade de espaço para fomentar a discussão sobre a importância da formação pedagógica dos docentes universitários, bem como propor ações de formação que venham

¹²De acordo com o que consta no PLAIN esses atributos são conteúdos programáticos dos cursos que incluem: o desenvolvimento de qualidades pessoais, tecnologias de informação, economia e gestão de negócios, gestão de recursos naturais, gestão de cadeias produtivas, agricultura familiar e sustentabilidade (UFRA, 2014, p. 72).

contribuir para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores (UFRA, 2014, p. 72).

Outro aspecto que analisamos no PLAIN faz referência ao perfil dos discentes que a instituição almeja formar. Em nossa percepção, as habilidades que a instituição considera relevante desenvolver em seus alunos exerce relação direta com o tipo de abordagem de ensino que ela adotará, ou seja, entendemos que a definição do perfil dos seus discentes influenciará na escolha das metodologias que seus professores devem utilizar.

Nesse quesito, percebemos a inclinação do PLAIN para desenvolver um perfil profissional que atenda as demandas de mercado, enfatizando habilidades técnicas. Além disso, identificamos elementos que indicam uma propensão institucional em direcionar para uma formação holística, envolvendo habilidades cognitivas e sócio-afetivas.

Em certa medida, a instituição demonstra considerar a relação existente entre as habilidades requeridas para seus profissionais em formação e as estratégias mais adequadas para desenvolvê-las. Isso foi percebido, por exemplo, quando destacou o desenvolvimento da criatividade como um dos aspectos que necessita de melhoria e, em seguida, indicou, entre as estratégias, a construção de novas bases para o ensino, pesquisa e extensão e a criação de planos didáticos de pesquisa-ação. Nesse caso, a instituição demonstra compreender a necessidade de adoção de práticas diferenciadas e apropriadas ao desenvolvimento de determinadas habilidades.

Temos que destacar, contudo, algumas situações em que percebemos o uso de termos/palavras antagônicas, como, quando sugeriu o desenvolvimento do pensamento crítico e cidadania ativa, que pode representar a ideia de participação mais ativa do discente, mas, na sequência, também utilizou o termo “fornecimento de conhecimento aos alunos” em que a palavra fornecimento, sugere uma atitude mais transmissiva por parte do professor.

Entendemos que essas expressões, identificadas no PLAIN, podem ter relação com duas vertentes de ensino discutidas por Cortelazzo et al. (2018). Neste contexto, o “pensamento crítico e cidadania ativa” representaria a primeira delas e poderia estar baseada em uma concepção nomeada pelos autores de “pedagogia ativa”, na qual “são os estudantes que procuram o conteúdo do que estudar. O professor dá sugestões do itinerário formativo e tira eventuais dúvidas que venham a surgir ao longo do caminho da aprendizagem” (CORTELAZZO et al. 2018, p. 95).

Já a segunda expressão “fornecimento de conhecimentos” poderia estar relacionada com a outra abordagem de ensino denominada pelos autores de “pedagogia tradicional”, na qual, “o professor tem a prerrogativa de dispor os conteúdos aos seus estudantes, indicando não só o que estudar, mas também em que sequência e como estudar” (COSTELAZZO et al., 2018, p. 95).

Vale ressaltar que apesar da correlação feita entre esses conteúdos do PLAIN e essas duas abordagens de ensino, o documento não indica de forma explícita os tipos de metodologias de ensino-aprendizagem que devem ser utilizadas. Apesar disso, entendemos que o documento faz essa indicação indiretamente quando estabelece, por exemplo, a prática interdisciplinar como princípio norteador do desenvolvimento do currículo e também quando delinea algumas habilidades que almeja desenvolver em seus estudantes, como o pensamento crítico solidário e a cidadania ativa. Compreendemos, portanto, que esses elementos podem servir para orientar a escolha de determinadas metodologias de ensino.

O Projeto Pedagógico Institucional, por sua vez, é mais direto ao referir-se às práticas de ensino-aprendizagem da Universidade, propondo o uso de metodologias diversificadas. Entre as metodologias indicadas no PPI estão: aulas expositivas e seminários; Sala de Aula Invertida; Aprendizagem Baseada em Problemas e Estudo de Caso.

Ao que tudo indica, a instituição interpreta essas metodologias como se estivessem relacionadas, principalmente, à escolha de determinadas técnicas de ensino, estando de um lado as que a Universidade considera como metodologias ativas a exemplo da Sala de Aula Invertida, da Aprendizagem Baseada em Problemas e do Estudo de Caso; do outro, estariam as metodologias que a UFRA nomeia como tradicionais que são as aulas expositivas e seminários.

Diante disso, consideramos oportuno estimular o debate no intuito de elucidar as dúvidas acerca do conceito de metodologias ativas, no âmbito institucional. Isso porque as mesmas vão além de técnicas ou métodos de ensino, e, antes de tudo, devem ser apresentadas como uma mudança de pensamento e posturas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. É fundamental levar em conta que, dependendo de qual atitude o docente venha a adotar em relação ao ensino, isso pode fazer com que a técnica ou método adotado seja ressignificado, tornando-se um processo ativo de aprendizagem.

Vimos ainda que tanto o PPI quanto o PLAIN primam pelo estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e de atitudes empreendedoras, além de pautar-se em uma formação permeada por valores democráticos e no trabalho coletivo. O PPI, além dessas características, ainda expressa um viés filosófico e teórico-metodológico com foco na formação humanística, valorizando o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade social e ambiental e a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem. Logo, notamos que um novo elemento foi adicionado à lista de habilidades que a Universidade pretende estimular na formação dos discentes, que é o desenvolvimento da autonomia. Para isso, a instituição propõe a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, fica perceptível a necessidade de definir estratégias que se adéquem melhor aos objetivos de formação da instituição, tanto em relação às práticas quanto em termos de perfil docente, para que essas habilidades sejam desenvolvidas de forma significativa, em seus alunos.

Isso posto, entendemos que a instituição almeja um perfil docente que esteja engajado com essa perspectiva. Nesse sentido, o PPI requer que seus professores apresentem, sobretudo, capacidade para atuar de forma reflexiva sobre sua prática, mantendo uma relação dialógica com os discentes, diversificando as metodologias de ensino e que utilizem os princípios da interdisciplinaridade na construção dos conhecimentos dos alunos, principalmente, para que eles consigam estabelecer conexões entre os conteúdos aprendidos com sua atuação na sociedade.

Para atender às expectativas institucionais, o PPI prevê, também, a capacitação continuada dos professores, indicada no documento como um dos princípios das políticas de ensino e é considerada como estratégia de aprimoramento do ensino, embora o documento não tenha delineado ações específicas de capacitação docente.

De modo geral, foi possível observar que os documentos institucionais reconhecem como necessária a formação continuada de docentes, e que, em especial, o PPI, prevê, inclusive, que os docentes utilizem metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, consideramos que a análise dos documentos da instituição sinalizou a viabilidade de construirmos uma proposta de capacitação pedagógica para docentes cujo foco seja prepará-los para adoção de práticas de ensino que estejam fundamentadas nos princípios institucionais. Isso significa usar metodologias de ensino-aprendizagem focadas, sobretudo,

na formação crítica, na criatividade, na formação interdisciplinar, na autonomia do aluno e na aprendizagem colaborativa.

Nessa perspectiva, vislumbramos como possibilidade para formação pedagógica dos docentes, o desenvolvimento de um curso de capacitação voltado para o uso de metodologias ativas no processo de ensino, uma vez que são metodologias que dialogam com as características das principais práticas de ensino-aprendizagem que a instituição propõe e as reconhece como ativas. O intuito é que essa capacitação pedagógica corrobore com o aperfeiçoamento didático dos docentes da UFRA e contribua para a consolidação das políticas concernentes às práticas de ensino, beneficiando a aprendizagem dos alunos, refletindo no aprimoramento da formação dos discentes de graduação da Universidade.

2.3 Visão e expectativas dos discentes sobre as práticas de ensino na UFRA

Nessa parte do trabalho, que também compõe o diagnóstico da pesquisa, apresentaremos a análise dos resultados da avaliação do desempenho dos docentes, a fim de identificar a percepção e as expectativas que os alunos dos cursos de graduação têm em relação às práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores da instituição. Essas informações nos auxiliaram a constituir o diagnóstico institucional que embasaram a construção da proposta do curso (Desenho Pedagógico) voltado para o aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem na UFRA.

O processo de avaliação docente da UFRA foi instituído por meio da Resolução n°. 292/2015, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e implementado a partir do primeiro período de 2015. É importante ressaltar que a avaliação é conduzida pela Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico da UFRA, setor no qual a pesquisadora-discente, autora desta pesquisa, atua como pedagoga. Assim, desempenhar essa função estratégica na instituição permitiu um olhar abrangente sobre todo o processo de avaliação.

A pesquisa (avaliação docente) acontece antes do início de cada semestre, durante o período de matrícula acadêmica, ocasião em que os alunos avaliam a performance do corpo docente relativa ao semestre letivo anterior. Esse processo avaliativo é realizado por meio do preenchimento de um formulário, disponibilizado na plataforma Sistema Integrado de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

A estrutura do formulário é composta por 22 questões fechadas, de preenchimento obrigatório, com alternativas que atendem a uma escala de variação crescente de 1 a 10, conforme percepção de desempenho. Para cada item do questionário, há disponível, também, a opção não avaliar (N/A), que funciona como uma alternativa aos discentes que não se sintam aptos a julgar um ou mais quesitos. Compõe também o formulário, uma questão aberta para que o aluno possa acrescentar comentários livres, porém, seu preenchimento não é obrigatório.

Finalizado o período avaliativo, inicia-se a fase de processamento dos dados e de moderação dos comentários, que consiste em uma filtragem dos mesmos com intuito de excluir expressões de teor ofensivo. Na sequência, os resultados individuais são disponibilizados para cada docente, preservando o sigilo sobre os dados dos avaliadores (alunos). Ou seja, pelo sistema, não há como o docente identificar qual aluno atribuiu determinada nota e comentário. Entretanto, acreditamos que, em caso de turmas muito pequenas e/ou em que haja uma relação mais próxima entre docente e discentes, talvez essa identificação ocorra de forma indireta.

O Projeto Pedagógico Institucional da UFRA prevê que os dados obtidos a partir dos resultados da avaliação de desempenho sirvam como *feedback* para que o docente aplique melhorias em suas ações de ensino. A proposta é que os dados também sejam utilizados para guiar o planejamento de ações visando orientar e harmonizar as práticas de ensino da Universidade, entre elas, atividades de capacitação docente, objetivando o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre os resultados obtidos com a avaliação docente, cabe esclarecer que o SIGAA não gera, automaticamente, gráficos contendo as médias gerais de todos os docentes da instituição. Dessa forma, para construir esses gráficos por *campus* e instituto, é necessário baixar os dados do sistema e tratá-los no Excel.

Após a elaboração dos gráficos gerais e setoriais, são produzidos relatórios que em seguida são enviados para os diretores de instituto/*campi* e coordenadores de cursos que têm a função de compartilhá-los com professores e alunos, utilizando os meios mais viáveis, como email ou SIGAA. Os relatórios gerais também ficam disponíveis no site da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRA.

O primeiro formulário criado para avaliar o desempenho dos professores continha 24 questões e foi utilizado somente durante o primeiro e o segundo período do ano de 2015. A partir do ano 2016, atendendo às sugestões feitas por professores e alunos, o questionário sofreu algumas alterações passando a contar com apenas 22 questões. As duas mudanças efetuadas foram: a junção de alguns itens e também um melhor detalhamento dos quesitos.

O Quadro 8, a seguir, mostra o formulário utilizado desde o ano de 2016.

Quadro 8 - Questões do formulário atual de avaliação docente utilizado na UFRA

1. Apresentação do plano de curso/ensino em sala de aula, no início do período letivo, contemplando os componentes fundamentais do planejamento (objetivos da disciplina/eixo, procedimentos metodológicos e processo avaliativo).
2. Utilização do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFRA como ferramenta de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem (disponibilização de planos de curso/ensino e de aulas, materiais de apoio, atividades, indicação de leituras, comunicação com os discentes, chats e fóruns, etc.).
3. Contextualização sobre a importância da disciplina para o curso/profissão, explicando quais subsídios oferecem para as disciplinas subsequentes (identificando-as) e mostrando a relevância dela para o curso/profissão, fazendo uma conexão entre o conhecimento adquirido e sua aplicabilidade no contexto profissional.
4. Integração do conteúdo da disciplina com os conhecimentos de outras, relacionando-os interdisciplinarmente e/ou entre os eixos temáticos.
5. Indicação e utilização de bibliografia atualizada e disponível para consulta ou aquisição. (Quando opta por literaturas mais antigas, o faz por tratar-se de clássicos referentes àquela(s) disciplina(s), contudo, informa aos estudantes o porquê da escolha).
6. Desenvolvimento do Plano de Curso/ensino apresentado, fazendo as devidas adequações, quando necessário.
7. Conhecimento e segurança sobre o conteúdo da disciplina que leciona.
8. Uso de linguagem acessível sem perder o vocabulário técnico inerente à disciplina.
9. Apresentação de métodos e estratégias diversificadas, desde a aula expositiva até metodologias que modifiquem a dinâmica do trabalho valorizando a reflexão, tornando as aulas mais participativas, conforme a necessidade do conteúdo.
10. Aplicação da relação teoria X prática, com utilização de exemplos pertinentes à realidade local/regional e/ou global, de acordo com o conteúdo ministrado.
11. Orientação clara e adequada sobre os trabalhos solicitados, estabelecendo previamente os critérios que serão adotados.
12. Incentivo a autonomia intelectual dos alunos por meio de estímulo à leitura como complemento do aprendizado (livros, artigos, revistas...) e fomento as atividades práticas (dentro e fora do Campus, conforme a necessidade da disciplina, e também de apresentação de trabalhos, artigos e/ou seminários).
13. Definição dos critérios de avaliação da disciplina, deixando claro para os discentes quais objetivos ou conteúdos serão avaliados.
14. Estabelecimento de avaliações que valorizam mais a reflexão do que a memorização, com a utilização de instrumentos avaliativos que exploraram o senso crítico, permitindo que os estudantes possam resolver situações-problema,

compreender, comparar e interpretar os fenômenos.
15. Planejamento de avaliações e provas compatíveis com os objetivos da disciplina e com o conteúdo ministrado.
16. Análise dos resultados da avaliação junto com os discentes, esclarecendo eventuais dúvidas e utilizando os resultados para retroalimentar e consolidar os aprendizados discentes. (identificação das deficiências e incentivo à superação).
17. Pontualidade (início e conclusão das aulas no horário previsto).
18. Assiduidade (frequência e reposição de aulas em caso de falta).
19. Estabelecimento de um bom relacionamento acadêmico com os estudantes, agindo de forma amigável e respeitosa, mantendo, na maioria das vezes, o domínio da turma, mesmo em situações de divergência em sala de aula, cumprindo o papel de mediador do processo de ensino - aprendizagem, aberto ao diálogo e procurando tratar os discentes de forma justa e igualitária.
20. Preocupação constante em incentivar a assiduidade, atualizando os estudantes quanto o número de faltas, por meio da frequência online do SIGAA.
21. Respeito a eventuais limitações ou insucesso do aluno, valorizando o educando, mesmo nos momentos de falta de compreensão ou erro e indicando estratégias para recuperação da aprendizagem.
22. Desenvolvimento, juntamente com os estudantes, de uma postura ética na profissão, suscitada pelas suas atitudes e ensinamentos em sala de aula.

Fonte: elaborado com base nos dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Para obtermos uma análise melhor direcionada e de forma mais específica quanto à percepção dos discentes em relação às práticas de ensino, focaremos nos resultados quantitativos apenas dos itens destacados em negrito no Quadro 8, que estão relacionados a essas práticas.

Dessa forma, do formulário atual apresentado no quadro anterior, serão considerados os itens 4, 9, 10, 12 e 14. Já em relação aos dois períodos do ano de 2015, antes da mudança de formulário, utilizaremos os seguintes itens: 4 - Integração do conteúdo da disciplina com os conhecimentos de outras, relacionando-os interdisciplinarmente e/ou entre os eixos temáticos; 5 - Integração do conteúdo da disciplina com a realidade do mercado; 10 - Utilização de métodos e estratégias de ensino que valorizem a reflexão e que tornem as aulas mais dinâmicas; e 15 - Estabelecimento de avaliações que valorizem mais a reflexão do que a memorização.

Optamos por estas questões por considerarmos que elas estão mais diretamente relacionadas às práticas de ensino.

Análise e discussões sobre a visão e expectativas discentes

A Tabela 1, a seguir, mostra a participação dos avaliadores (alunos) por período letivo em números absolutos e percentuais.

Tabela 1 - Quantitativo de respondentes ao questionário de avaliação docente da UFRA (2015.1 a 2019.1)

Período letivo	Alunos de graduação matriculados no período	Quantidade de alunos que avaliaram	Percentual de alunos avaliadores em relação ao total de alunos matriculados
2015.1	5.047	4.323	85%
2015.2	4.820	4.015	83%
2016.1	6.065	4.995	82%
2016.2	5.831	4.549	76%
2017.1	6.573	5.046	76%
2017.2	6.185	4.948	80%
2018.1	7.178	6.202	86%
2018.2	6.966	5.511	79%
2019.1	7.825	6.442	82%

Fonte: elaborada com base nos dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Observamos na Tabela 1 que, embora a avaliação seja obrigatória, não há 100% de participação dos discentes. Cabe explicar que essa obrigatoriedade aplica-se somente aos alunos que cursaram o semestre e que irão se matricular no próximo (exemplo: o aluno cursou uma ou mais disciplinas em 2019.1 e pretende se matricular em outras no segundo semestre de 2019). Ou seja, aqueles estudantes que já concluíram todos os componentes curriculares ou os discentes que optaram por trancar o curso não são obrigados a responder o questionário.

Há ainda situações em que o discente não pretende cursar nenhuma disciplina no semestre seguinte ou decide abandonar o curso, não se sentindo, nesses casos, obrigado a preencher a avaliação docente.

Nas Tabelas 2 e 3, abaixo, demonstraremos as médias referentes às práticas de ensino em cada período letivo avaliado.

Tabela 2 - Médias referentes aos semestres 2015.1 e 2015.2

Período	Média da questão 4 ¹³	Média da questão 5 ¹⁴	Média da questão 10 ¹⁵	Média da questão 15 ¹⁶	Média geral dos quesitos 4, 5, 10 e 15
2015.1	7,88	7,9	7,76	7,75	7,82
2015.2	8,15	8,20	8,09	8,04	8,12

Fonte: elaborada com base dos dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Tabela 3 - Médias referentes aos semestres 2016.1 a 2019.1

Período	Média - questão 4 ¹⁷	Média - questão 9 ¹⁸	Média - questão 10 ¹⁹	Média - questão 12 ²⁰	Média - questão 14 ²¹	Média geral dos itens 4, 9, 10, 12 e 14
2016.1	8,20	8,28	8,34	8,27	8,21	8,27
2016.2	8,24	8,31	8,35	8,32	8,26	8,29
2017.1	8,38	8,44	8,5	8,44	8,39	8,43
2017.2	8,35	8,38	8,45	8,39	8,32	8,38
2018.1	8,43	8,43	8,42	8,46	8,54	8,46
2018.2	8,55	8,54	8,54	8,59	8,64	8,57
2019.1	8,66	8,63	8,61	8,67	8,73	8,66

Fonte: elaborada com base dos dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Para efeito de organização e análise dos indicadores quantitativos, adotaremos o mesmo critério usado pela DDP que costuma representar as médias considerando os seguintes conceitos e intervalos: 1 a 4,99 = *Insuficiente*; 5 a 6,99 = *Regular*; 7 a 8,99 = *Bom*; 9 a 10 = *Excelente*.

Analisando as informações que constam nas Tabelas 2 e 3, notamos que desde o primeiro período de avaliação (2015.1), as médias de cada item, bem como as médias gerais relativas a

¹³ Integração do conteúdo da disciplina com os conhecimentos de outras, relacionando-os interdisciplinarmente e/ou entre os eixos temáticos.

¹⁴ Integração do conteúdo da disciplina com a realidade do mercado.

¹⁵ Utilização de métodos e estratégias de ensino que valorizem a reflexão e que tornem as aulas mais dinâmicas.

¹⁶ Estabelecimento de avaliações que valorizem mais a reflexão do que a memorização.

¹⁷ Integração do conteúdo da disciplina com os conhecimentos de outras, relacionando-os interdisciplinarmente e/ou entre os eixos temáticos.

¹⁸ Apresentação de métodos e estratégias diversificadas, desde a aula expositiva até metodologias que modifiquem a dinâmica do trabalho valorizando a reflexão, tornando as aulas mais participativas, conforme a necessidade do conteúdo.

¹⁹ Aplicação da relação teoria x prática, com utilização de exemplos pertinentes à realidade local/regional e/ou global, de acordo com o conteúdo ministrado.

²⁰ Incentivo a autonomia intelectual dos alunos por meio de estímulo à leitura como complemento do aprendizado (livros, artigos, revistas...) e fomento as atividades práticas (dentro e fora do Campus, conforme a necessidade da disciplina, e também de apresentação de trabalhos, artigos e/ou seminários).

²¹ Estabelecimento de avaliações que valorizam mais a reflexão do que a memorização, com a utilização de instrumentos avaliativos que exploraram o senso crítico, permitindo que os estudantes possam resolver situações-problema, compreender, comparar e interpretar os fenômenos.

essas questões apresentaram resultados equivalentes ao conceito *Bom*, evidenciando um aumento gradual nos semestres posteriores. Essa sequência de resultados teve uma queda no segundo período de 2017, mas, nos semestres seguintes as médias tenderam a subir, mantendo-se dentro do conceito *Bom*.

Consideramos importante ressaltar que, em nossa análise, os dados quantitativos não foram utilizados como único indicativo sobre o ponto de vista dos discentes quanto às práticas de ensino. Isso porque existem aspectos que dificilmente podem ser evidenciados, apenas, por meio de respostas fechadas, como por exemplo, identificar se existe insatisfação ou até mesmo aprovação quanto a uma metodologia específica, ou ainda quais são as expectativas dos discentes em relação ao ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a fim de obter um panorama mais completo das percepções e expectativas dos alunos sobre o tema, analisamos, também, os dados qualitativos da avaliação, que é formada por uma questão aberta, cujo preenchimento não é obrigatório. Acreditamos que, por não haver esse caráter compulsório, as respostas qualitativas podem tanto traduzir de maneira espontânea a opinião dos discentes referente às práticas de ensino, quanto fornecer outros indicadores mais específicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem da Universidade.

Nessa análise, foram levadas em conta as informações disponíveis nos comentários da avaliação docente, considerando todos os processos avaliativos realizados até o momento em que nossa pesquisa foi realizada. Ou seja, desde os resultados relativos ao primeiro semestre letivo de 2015 até o primeiro período do ano de 2019. Esse processo de tratamento dos dados qualitativos ocorreu em etapas, sendo a primeira delas a organização dessas informações, concentrada na exportação de todos os comentários do SIGAA, em formato de planilha eletrônica. A partir desses dados, foi possível determinar o número de comentários registrados em cada período avaliativo e o número de discentes que registraram comentários. Os resultados estão disponíveis na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Demonstrativo contendo o número de registros e percentual de participação, por período, na categoria comentários

Período letivo	Número total de avaliadores	Quantidade de alunos que registraram comentários	Percentual de alunos que comentaram em relação ao número total de avaliadores	Quantidade de comentários registrados
2015.1	4.323	831	19%	1.959
2015.2	4.015	768	19%	1.762
2016.1	4.995	1.131	22%	2.699
2016.2	4.549	979	21%	2.267
2017.1	5.046	1.140	22%	2.729
2017.2	4.948	958	19%	2.706
2018.1	6.202	1.313	21%	2.978
2018.2	5.511	1.035	18%	2.278
2019.1	6.442	1.303	20%	2.877
Total				22.255

Fonte: elaborada com base dos dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Em todas as edições da pesquisa de avaliação docente é possível verificar que o número de comentários é maior que a quantidade de alunos respondentes. Essa diferença ocorre devido à possibilidade de o aluno fazer um registro para cada professor, ou seja, se durante o semestre ele tiver seis professores, poderá deixar comentário específico para cada um deles, além de existir um espaço reservado para um comentário geral.

A partir da análise dos dados apresentados na Tabela 4, podemos verificar que ao longo de todos os períodos de avaliação docente, houve uma média de 20% (vinte por cento) de participação nas respostas da questão aberta do formulário.

Tendo em vista que o preenchimento dessa questão aberta, no processo avaliativo, é de caráter voluntário, consideramos que as respostas apresentadas pela comunidade estudantil podem refletir opiniões significativas, pois seu caráter qualitativo permite aos discentes exprimirem suas percepções, sejam positivas ou negativas, com suas próprias palavras. Condição que a diferencia dos resultados pautados na quantidade, que muitas vezes pode conter traços aleatórios na escolha das alternativas.

Na fase seguinte da análise realizamos a leitura de todos os comentários referentes a cada período avaliativo, classificando-os da seguinte forma:

- Categoria 1 - Elogios: nela, foram elencados todos os registros contendo aspectos positivos relativos às práticas de ensino, refletindo a satisfação dos discentes em relação a elas;
- Categoria 2 - Críticas: consideramos nessa categoria problemas relacionados às práticas de ensino identificadas pelos alunos, na qual evidenciaram sua insatisfação com o ensino, ou quanto a metodologias consideradas insuficientes para promover o aprendizado;
- Categoria 3 - sugestões: essa categoria lista as indicações e necessidades de mudanças nas práticas de ensino ou sugerem alternativas de técnicas ou procedimentos que os alunos gostariam que os docentes adotassem;
- Categoria 4 - Outros: quaisquer comentários que não estejam diretamente relacionados às práticas de ensino, tratando de temas como assiduidade, pontualidade, elogios sobre a aparência dos docentes, crítica sobre o tom da voz, relação com os professores fora do âmbito profissional, entre outros.

A Tabela 5, a seguir, contém a quantidade de comentários registrados em cada semestre avaliativo e em cada categoria.

Tabela 5 - Número de comentários por categoria.

Período	Elogios	Críticas	Sugestões	Outros	Total
2015.1	277	396	94	1.192	1.959
2015.2	357	451	172	782	1.762
2016.1	381	503	65	1.750	2.699
2016.2	370	433	162	1.302	2.267
2017.1	342	344	201	1.842	2.729
2017.2	334	405	194	1.773	2.706
2018.1	257	308	254	2.159	2.978
2018.2	474	415	153	1.236	2.278
2019.1	487	471	200	1.719	2.877
Total	3.279	3.726	1.495	13.755	22.255

Fonte: elaborada com base nos dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Observamos que em quase todos os períodos avaliativos os números de críticas tenderam a superar as quantidades de elogios e sugestões, com exceção dos períodos de 2018.2 e 2019.1, em que o quantitativo de críticas foi um pouco menor que os elogios.

De forma geral, verificamos que os alunos têm registrado elogios em quantidades bem próximas ao número das críticas registradas, o que pode ser comprovado com base nos resultados apresentados na Tabela 5. Isso pode indicar, de certa forma, que há uma quantidade

significativa de práticas de ensino desenvolvidas na instituição que estão sendo bem-aceitas pelos discentes. Por outro lado, não podemos ignorar o número de críticas e sugestões registradas que podem apontar a necessidade de um aprimoramento de métodos de ensino-aprendizagem na Universidade.

Apresentamos no Quadro 9, abaixo, exemplos de comentários relativos às práticas de ensino em cada categoria.

Quadro 9 - Exemplo de comentário por categoria.

Categoria	Comentário
1 – Elogios	<p>a) “Ótima metodologia de ensino, busca a efetiva aprendizagem dos alunos ministrando as aulas de forma clara e estabelecimento de avaliações que valorizam mais a reflexão do que a memorização”.</p> <p>b) “Excelente profissional. Possui didática ao explicar os conteúdos e mecanismos que contribuem para a fixação e absorção das informações e conteúdos por parte dos alunos em relação a matéria lecionada pela professora. Sempre incentivando a inovação, pesquisa e pratica do ensino, permitindo a criatividade aplicada a disciplina. Além de ter a capacidade de explicar com clareza e adaptar a abordagem se algum aluno estiver com dificuldade de compreensão”.</p> <p>c) “Método de ensino eficaz, que deu espaço ao ponto principal de uma graduação que e de fato absorver o conteúdo repassado em cada aula. Que por meio de feedback foi visto que a compreensão e fixação não esta relacionada com demanda excessiva de trabalhos e prova que geralmente não equivalem ao que o alunos realmente possui de capacidade”.</p> <p>d) “Dominam o seu conteúdo e utilizaram varias estratégias para transmitir o conhecimento a classe. A filosofia é muito importante e elas conseguiram alcançar o seu objetivo”.</p> <p>e) “Disciplina ministrada de forma ótima, com praticas e exemplos pertinentes para a atuação no mercado”.</p> <p>f) “Grande professor. Além de nos passar o conhecimento da sua disciplina, buscou integrar com as outras disciplinas, sendo de grande valia para o nosso entendimento”.</p>
2 – Críticas	<p>a) “Didática ruim e demonstra pouco conhecimento pedagógico.”</p> <p>b) “Professora não apresenta uma boa didática, deixando a aula cansativa e desestimulante”.</p> <p>c) “Bom professor, mas falta-lhe metodologias diferenciadas, pauta sua aula somente em slides, o que torna as aulas pouco atrativas. Sua 1ª avaliação foi interessante e dinâmica, já a segunda foi pouco orientada”.</p> <p>d) “Professores que tem tanto conhecimento e não souberam repassar”.</p> <p>e) “A didática do professor preza mais pela memorização do conteúdo do que pelo aprendizado, isso se reflete nas provas”.</p> <p>f) “E ótima no relacionamento direto com o aluno, porém sua metodologia ainda e muito fraca, facilita muito, deixa o aluno relaxar, mas também não consegue repassar o conhecimento, o aluno não consegue aprender”.</p>

3 – Sugestões	<p>a) “Poderia utilizar recursos didáticos e criatividade para chamar atenção e tornar suas aulas mais interessantes.”</p> <p>b) “Neste semestre o professor pode incrementar uma mesa redonda de debates, tipo o programa da cultura, ia ficar show de bola, um bate rebate de opiniões de professor e alunos.”</p> <p>c) “Mais dinâmica nas aulas, melhor abrangência e explicação sobre o assunto, como também formular avaliações de acordo com o assunto lecionado”.</p> <p>d) “Buscar novas formas de interação nas aulas e facilitando assim o aprendizado.”</p> <p>e) “Ministrar as aulas com um caráter mais reflexivo, ao invés de mantê-la com um teor unicamente expositivo e de memorização ao ler durante toda a aula os materiais de apoio, como os slides e o próprio texto o qual esta sendo discutido.”</p> <p>f) “Excelente profissional, porém necessita melhorar sua didática e sua relação com os alunos”.</p>
---------------	--

Fonte: dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Com base nas leituras de todos os comentários, foi possível perceber que alguns são recorrentes dentro de uma categoria. Em alguns deles, notamos que os alunos fizeram uso de trechos contidos nos itens do formulário de avaliação para expressar suas opiniões.

Nos comentários caracterizados como elogios, os alunos costumam destacar docentes que conseguiram estabelecer uma boa relação entre teoria e prática, estimulando, assim, o aprendizado. Há também, na percepção desses discentes, aqueles professores que desenvolveram os conteúdos curriculares fazendo um link com conteúdos de outras disciplinas ministradas no semestre.

Notamos ainda que é comum os alunos utilizarem expressões como o professor sabe ‘repassar’ ou ‘transmitir’ os conhecimentos de forma satisfatória. Aspectos que evidenciam uma visão tradicional de ensino também por parte dos discentes, que encaram o processo de ensino-aprendizagem como transmissivo e centrado no professor, próprios da matriz de formação universitária como discutimos nas primeiras seções desse trabalho.

Em relação às críticas sobre as práticas docentes, os alunos costumam relatar que a didática ou a metodologia de ensino usada pelo professor é ruim, em outras situações, comentam que os métodos utilizados para ensinar não são dinâmicos, o que torna a aula cansativa e monótona, ou, em outros casos, primam pela memorização dos conteúdos. Alguns apontam também que seus déficits de aprendizagem são causados pela dificuldade do professor em “repassar” o conteúdo e, que, apesar de o professor possuir bastante conhecimento, não consegue ensiná-los.

Na categoria relativa a sugestões, é comum que os estudantes proponham que os docentes diversifiquem os métodos de ensino, incluindo metodologias mais dinâmicas. As sugestões também estão voltadas à solicitação de melhoria do processo de ensino-aprendizagem por meio da inclusão de aulas práticas e melhor interação entre o professor e o aluno.

Além de selecionar comentários por categoria e elencar os registros mais recorrentes, foi possível identificar, ainda, os tipos de práticas que, na visão dos estudantes, são mais favoráveis para promover uma aprendizagem significativa, assim como algumas práticas que eles desejam que façam parte do repertório de ensino dos docentes. Foi possível verificar, também, as metodologias que os alunos consideram inadequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, montamos um quadro contendo um panorama que mostra esses três aspectos mencionados acima.

Quadro 10 - Panorama das práticas de ensino evidenciadas pelos discentes da UFRA

Práticas positivas (Favoráveis à aprendizagem)	Práticas negativas (Desfavoráveis à aprendizagem)	Práticas sugeridas aos professores (Almejadas pelos alunos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adoção de tecnologias atualizadas. ✓ Atuação do professor como facilitador. ✓ Estímulo à busca constante pelo conhecimento. ✓ Práticas que estimulem a interação. ✓ Práticas que incentivem à busca por novos desafios. ✓ Práticas que viabilizem a construção coletiva do conhecimento. ✓ Proposta de atividades que levam o aluno a sair da sua “zona de conforto”. ✓ Relação dos conteúdos com a prática. ✓ Rodas de conversas para socializar conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aulas monótonas e cansativas. ✓ Aulas práticas sem embasamento teórico. ✓ Aulas que não estimulam o diálogo. ✓ Aulas teóricas sem prática. ✓ Ensino baseado na memorização de conteúdos. ✓ Excesso de conteúdos apresentados em slides. ✓ Falta de uso de recursos tecnológicos nas aulas. ✓ Não respeitar as opiniões dos discentes. ✓ Professor como “dono da verdade”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adoção de estratégias que promovam o diálogo durante as aulas. ✓ Aulas com enfoque que desperte a reflexão. ✓ Aplicação de conteúdos que estimulem a produtividade e a proatividade dos alunos. ✓ Favorecimento da participação do aluno nas aulas sem medo de ser constrangido pelo professor. ✓ Foco na qualidade dos conteúdos não apenas na quantidade. ✓ Incentivo ao senso crítico dos alunos. ✓ Inovação nas metodologias. ✓ Postura de valorização dos conhecimentos dos alunos. ✓ Uso de metodologias mais significativas para o aprendizado. ✓ Uso de recursos didáticos criativos para tornar as aulas mais interessantes.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base nos dados da avaliação docente, SIGAA/UFRA (2019).

Considerando as informações contidas no Quadro 10, verificamos que, de forma geral, os estudantes acham importante experienciar processos de ensino mais ativos, participativos e significativos. Podemos perceber que há indicativos de que a comunidade estudantil da UFRA quer participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Outra observação importante destina-se aos comentários em que constam expressões como “repassar” ou “transmitir” conhecimentos. Aparentemente esta percepção pode denotar uma visão transmissiva do conhecimento, evidenciando que o aluno ainda posiciona-se como receptor, relegando ao professor a condição de transmissor de conhecimentos. Por outro lado, os comentários também apresentam outro cenário, quando os alunos têm a possibilidade de experimentar outros métodos de ensino optam pelas metodologias mais dinâmicas, que estimulam uma participação colaborativa desenvolvendo seu pensamento crítico e reflexivo.

Diante disso, consideramos que há um terreno potencial para o desenvolvimento de curso de capacitação que venha fomentar entre os docentes o uso de processos de ensino-aprendizagem que favoreçam e potencializem essa maior participação almejada pelos alunos. Práticas essas, que sejam dinâmicas e que estimulem o pensamento crítico e reflexivo, visando proporcionar aprendizados significativos.

Por último, é importante frisar ainda que, na percepção dos discentes, a Universidade já disponibiliza algumas práticas de ensino bem-sucedidas. Cabe, portanto, mapeá-las e estimular sua disseminação na instituição. Além disso, entendemos que é preciso proporcionar capacitação aos demais docentes, incentivando a revisão e possivelmente o aprimoramento de suas metodologias.

2.4 Perfil dos docentes efetivos da UFRA

A primeira fase da elaboração do perfil dos docentes efetivos teve início a partir do levantamento de dados coletados no site da instituição, no menu “Relatórios Estatísticos”, que compõe o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), disponível no site da Universidade. Outra fonte utilizada na captação de dados foi o módulo “Graduação”, pertencente ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

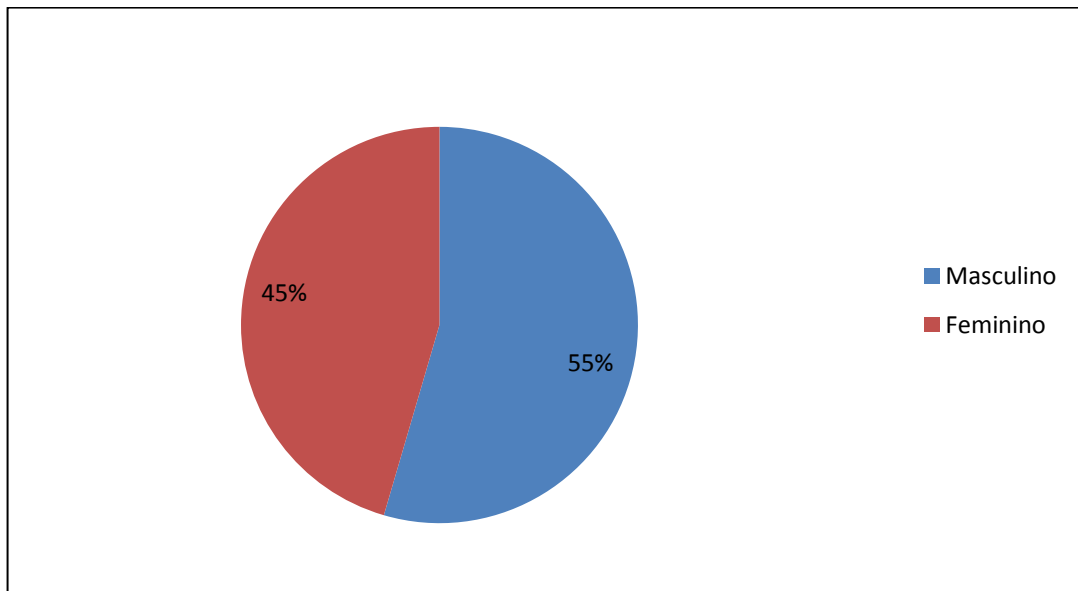
Cabe ressaltar que essas informações disponibilizadas no SIGRH, são de acesso público, já as adquiridas através do módulo SIGAA são de uso restrito aos servidores da instituição, lotados na PROEN. Na fase seguinte, os dados foram organizados e tratados no Excel. Essas informações serviram para identificar e traçar o perfil dos docentes da UFRA, possibilitando, assim, distinguir o segmento para o qual o produto desenvolvido nesse trabalho foi endereçado.

A coleta desses dados foi realizada durante o mês de janeiro de 2020. A menção a esse período é relevante porque após esse intervalo de tempo pode ter havido alterações impulsionadas por ações como, por exemplo, entradas e/ou saídas de docentes. Considerando isso, até o mês de janeiro de 2020 o sistema registrava um total de 508 professores do magistério superior efetivados na instituição. No SIGRH é possível encontrar a classificação desses professores por gênero, titulação, regime de trabalho, faixa etária e por classe.

Outro dado considerado importante é o tempo de atuação dos docentes. Este não estava disponível no SIGRH, dessa forma, foi necessário baixar uma planilha acessível em um dos módulos do SIGAA, permitida apenas para quem tem acesso restrito, como é o caso dos servidores da PROEN. Nesse módulo acessamos a lista de docentes com as respectivas datas de admissão. Com essa informação foi possível classificá-los também pelo tempo de atuação na UFRA.

Os gráficos com os resultados serão apresentados e analisados a seguir.

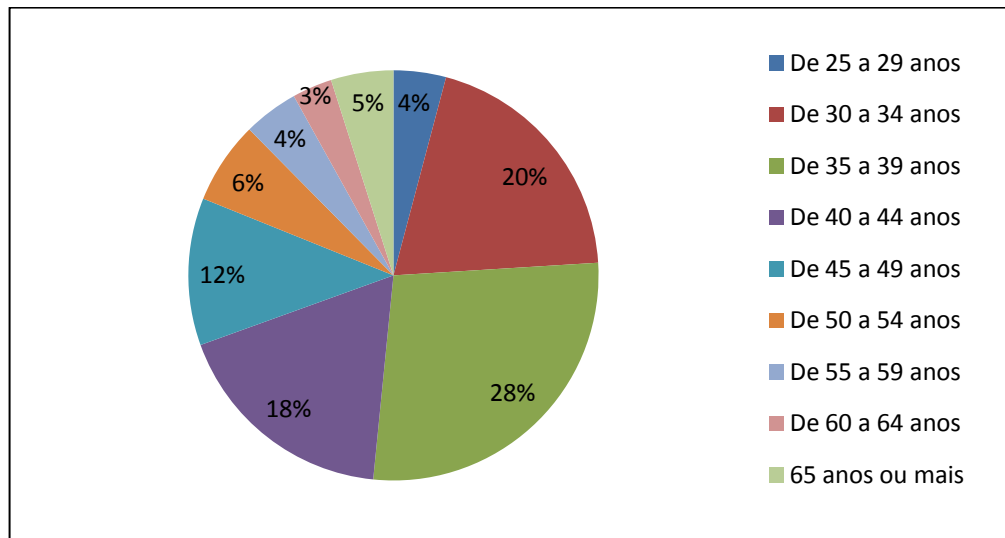
Gráfico 1 - Perfil dos docentes por gênero



Fonte: elaborado com base nos dados do SIGRH e SIGAA/UFRA (2020).

Ao analisar os dados apresentados no Gráfico 1 é possível constatar que o perfil dos docentes, em relação ao gênero, está delineado da seguinte forma: 55% dos docentes da UFRA são do sexo masculino (277 docentes) e 45% são do sexo feminino (231 docentes). Esse resultado chama a atenção, principalmente, ao considerarmos a história da instituição, pois, no ano de 1951, época da inauguração da instituição que deu origem a UFRA, não havia nenhuma mulher na composição do primeiro grupo de docentes da Escola de Agronomia da Amazônia (SOUSA, 2019). Hoje, como podemos comprovar, a realidade é bem diferente e o percentual de mulheres em cargo de docência alcança um número próximo ao de docentes do sexo masculino.

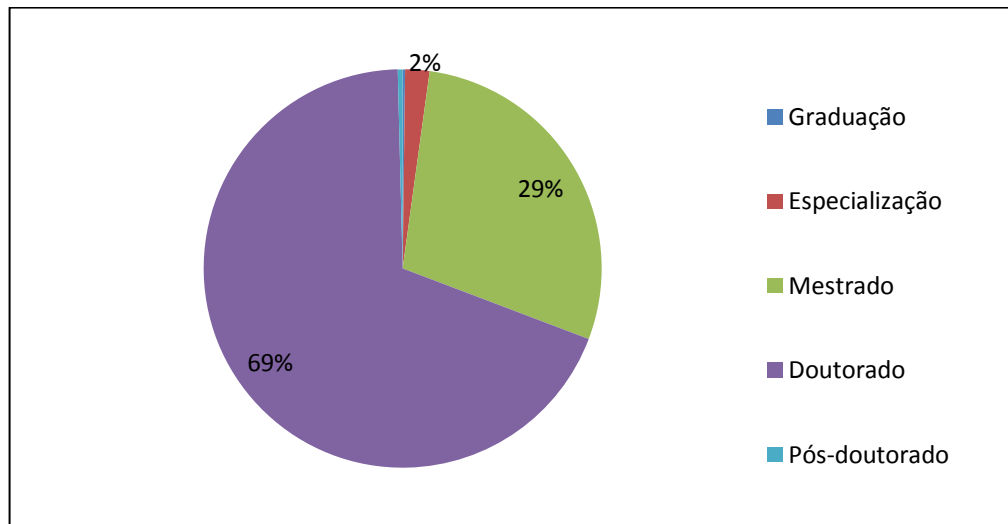
Gráfico 2 - Perfil dos docentes por faixa etária



Fonte: elaborado com base nos dados do SIGRH e SIGAA/UFRA (2020).

Como é possível verificar no Gráfico 2, o maior percentual dos profissionais encontram-se alocados na faixa etária dos 35 a 39 anos (140 docentes), em seguida, estão os professores da UFRA que estão entre 30 e 34 anos de idade (101 docentes), representando 20% do total, em terceiro, encontra-se a faixa etária de 40 a 44 anos (91 docentes). Desta forma, podemos considerar que a maioria dos docentes da instituição encontra-se na faixa de 30 a 44 anos (332 docentes). Há, também, na Universidade, uma parcela de 3% dos profissionais que estão com idades variando entre 60 e 64 anos (16 docentes), e 5% já passaram dos 65 anos (25 docentes).

Gráfico 3 - Perfil dos docentes por titulação

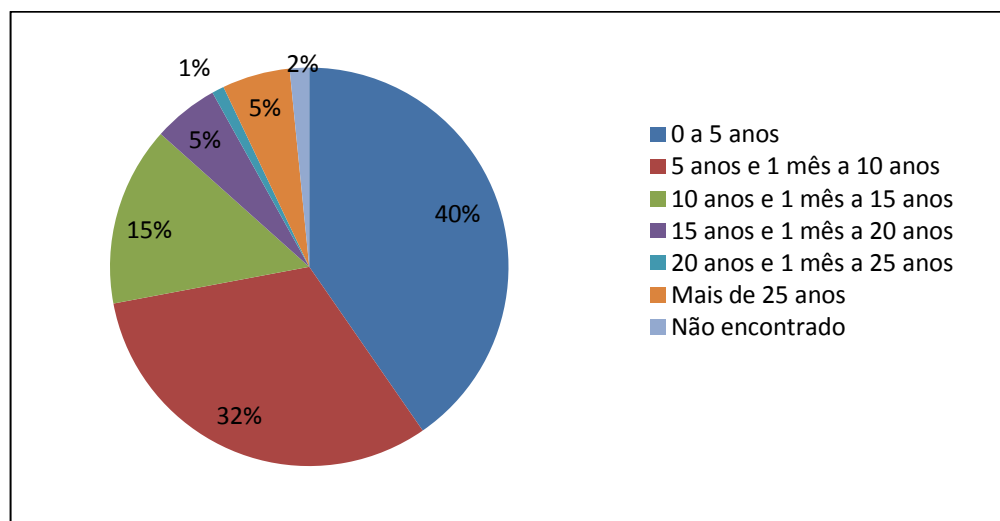


Fonte: elaborado com base nos dados do SIGRH e SIGAA/UFRA (2020).

Os dados contidos no Gráfico 3 indicam que a maioria, 69%, dos docentes da instituição possui doutorado (349 docentes), enquanto 29% tem mestrado (145 docentes). Ou seja, quase todo o corpo docente da instituição possui nível de qualificação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em relação ao regime de trabalho as informações disponibilizadas pelo sistema mostram que o percentual é de 100% dos docentes com dedicação exclusiva na instituição.

Gráfico 4 - Perfil dos docentes por tempo de atuação na UFRA

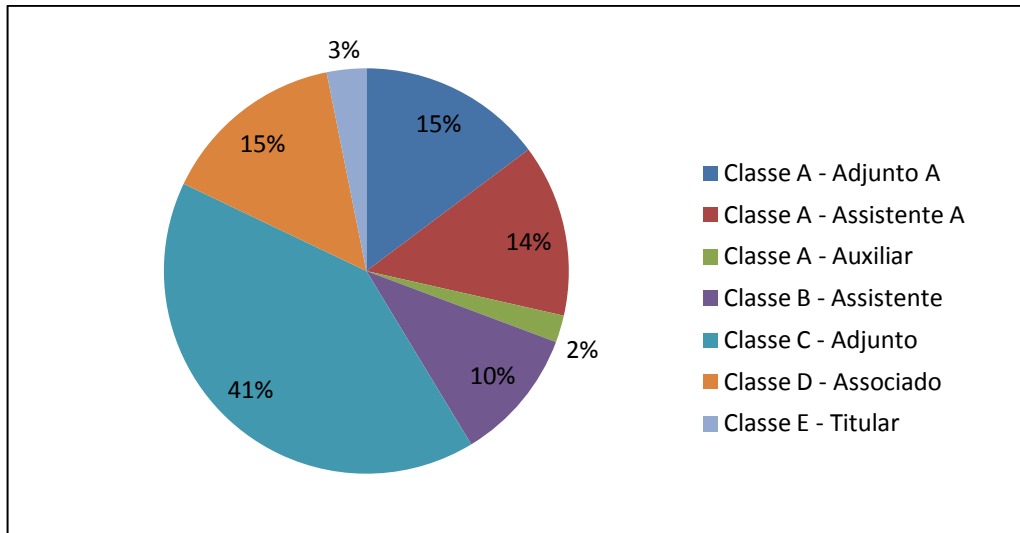


Fonte: elaborado com base nos dados do SIGRH e SIGAA/UFRA (2020).

Conforme mostrado no Gráfico 5, a maioria dos docentes trabalha a menos de 15 anos na instituição, sendo que 40% deles (205 docentes), atuam na Universidade entre 0 a 5 anos. O

segundo maior percentual de professores, 32% (161 docentes) são funcionários da UFRA de 5 anos e um mês a 10 anos e o terceiro maior percentual, 15% (74 docentes), está compreendido no intervalo de 10 anos e um mês a 15 anos.

Gráfico 5 - Perfil dos docentes por classe/categoria²²



Fonte: elaborado com base nos dados do SIGRH e SIGAA/UFRA (2020).

O Gráfico 6 aborda a questão da classe e categoria dos docentes da instituição. Boa parte deles, um total de 41% (207 docentes), está agrupada na classe C – Adjunto, que é formada por professores com formação em nível de doutorado e com atuação entre 3 a 11 anos na Universidade. Em seguida, temos os professores que estão na classe D – Associado, que representam 15% (75 docentes) do total e é formada por professores que possuem doutorado e têm entre 11 e 19 anos de atuação.

A classe A – Adjunto A e a Classe D – Associado possuem a mesma quantidade de docentes, 15% cada (75 docentes). Na classe A – Adjunto A estão os docentes com doutorado e em estágio probatório, ou seja, com menos de 3 anos de atuação na instituição. A Classe A – Assistente A é composta por professores com mestrado e que também estão em início de carreira com menos de 3 anos na UFRA.

A Classe B – Assistente, que é formada por docentes com mestrado e com tempo de atuação que variam de 3 a 11 anos, representa 10% (54 docentes) dos professores da

²² Para análise desse gráfico foi considerada a resolução n° 130 que estabelece as normas e critérios para progressão e promoção na carreira do magistério superior da UFRA, aprovada pelo conselho superior da universidade em 09/09/2015, disponível em: https://cppd.UFRA.edu.br/images/Documentos/Resolucao_130_CONSUN_09_setembro_2015_Normas_Promo_Progresso.pdf

Universidade. A Classe A – Auxiliar, é formada por docentes com graduação ou especialização e estão em início de carreira, representa apenas 2% (11 docentes) do total. Por último, existe a Classe E – Titular que representa o topo da carreira do magistério superior, essa classe é formada por professores com doutorado e com mais de 20 anos de atuação no magistério superior na instituição, 3% dos seus professores da Universidade encontram-se nessa categoria (16 docentes).

Portanto, embora a UFRA seja uma instituição que possui sete décadas de existência, a contar de quando ainda era Escola de Agronomia da Amazônia, os dados apresentados revelam que o seu perfil docente tem se renovado, considerando que o quadro atual é formado, em sua maioria, por um público jovem e com pouco tempo de atuação na instituição. Essa composição institucional atual, em nossa percepção, configura-se como um ambiente favorável ao desenvolvimento do produto (curso de capacitação), uma vez que esse público docente pode ser formado por pessoas abertas a mudanças e que podem vir a ser sensibilizadas para novas práticas de ensino criativas e inovadoras, mesmo que influenciadas pela obrigatoriedade das novas diretrizes educacionais.

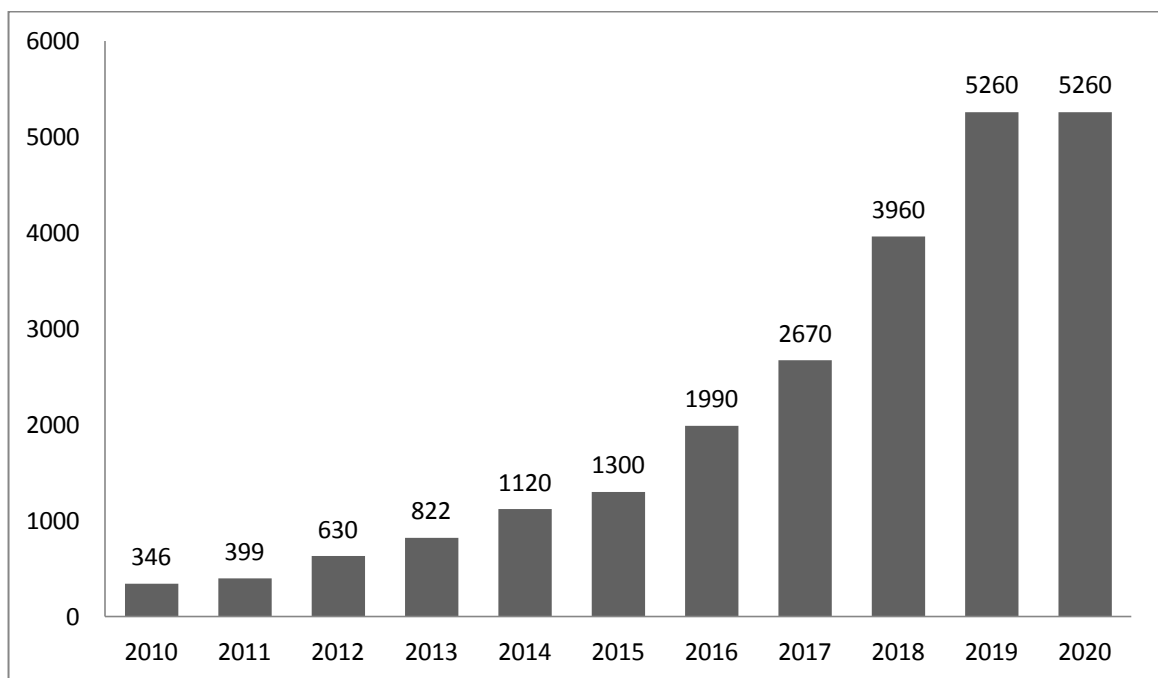
Outras questões que podem ser identificadas nos gráficos e que são representativas, quando analisadas em conjunto, são: a faixa etária e o tempo de atuação dos profissionais. Como mencionado, o pouco tempo de atuação desses professores na instituição, aliada a uma classificação etária cada vez mais baixa pode representar um ponto positivo para o produto desenvolvido durante essa pesquisa, principalmente, se considerarmos que alguns desses profissionais podem estar em início de sua carreira docente, tendo pouca experiência de prática em sala de aula. Assim, consideramos que a capacitação pedagógica pode representar uma estratégia viável para o aprimoramento da prática de ensino desses professores.

3. METODOLOGIAS ATIVAS

3.1 Origem e relações com outras perspectivas educacionais

Ao longo dos anos, a expressão metodologias ativas tem conquistado um espaço cada vez maior nas pesquisas e trabalhos acadêmicos, tornando-se uma alternativa viável para os que buscam inovações e melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Como os dados indicam, é um tema em expressivo crescimento. Um dos fatores que podem comprovar a progressão dessa tendência é o aumento significativo da quantidade de referências que encontramos entre o ano de 2010 a 2020, conforme podemos conferir na Figura 1:

Figura 1 - Citações da expressão “metodologias ativas” no Google Acadêmico



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, utilizando o Google Acadêmico (2021).

Conforme demonstrado na Figura 1, houve um aumento considerável em relação ao número de citações sobre o termo metodologias ativas ocorrido entre 2010 e 2020. Apesar desse crescimento expressivo no uso do termo, durante esse período, alguns estudos remetem a utilização de práticas de ensino com essas características a anos anteriores (MOTA; ROSA, 2018). Por serem metodologias com peculiaridades que indicam um contraponto com os processos tradicionais de ensino, vale frisar que, em outros tempos, existiram pensadores com propostas que, assim como esta, também buscavam uma mudança nos formatos convencionais de ensino.

Um dos primeiros que mencionaremos é João Amós Comênio (1592-1670), que foi autor da Didática Magna elaborada no período de transição entre a Idade Média e a Modernidade. Apesar de ter dado ênfase aos aspectos da religião cristã, as ideias de Comênio foram consideradas inovadoras para aquele período (GARCIA, 2014).

De acordo com Garcia (2014), a obra de Comênio foi concebida em um contexto de grandes transformações, envolvendo conflitos religiosos e de instabilidade política, e, portanto, foi necessário “pensar um novo tipo de sociedade e educação, conduzidas pela solidariedade e pelo conhecimento como forma de aproximar-se de Deus” (GARCIA, 2014, p. 2). As contribuições de Comênio marcaram e revolucionaram o estudo e a área da educação, introduzindo práticas pedagógicas que impulsionaram mudanças nas metodologias de ensino dos últimos séculos (GARCIA, 2014).

O método proposto por Comênio incluía, entre outras coisas, a ideia do “aprender fazendo”, mediante a realização de aulas de campo. Nessa ocasião, crianças e jovens aprenderiam por meio dos diferentes sentidos, procedimento que se contrapunha ao que era proposto nos livros escolares daquela época. Nesse sentido, a proposta dele era que os estudantes pudessem aprender a “conhecer e a perscrutar as próprias coisas, e não apenas as observações e os testemunhos alheios acerca das coisas” (COMÊNIO, 2001, p. 84).

A proposta de Comênio visava possibilitar que os alunos aprendessem conhecendo e investigando por meio de experiências próprias e não a partir de interpretações e relatos secundários (GARCIA, 2014). Nesse aspecto, Garcia (2014) considera que Comênio foi influenciado pelas ideias de Francis Bacon, isso porque

Comênio leu a obra do referido filósofo e procurou empregar alguns de seus princípios no seu método de ensino. No entanto existia uma diferença fundamental entre ambos. Bacon estava interessado em comprovar suas teses empiristas, ou seja, chegar à verdade através da experimentação científica. O autor de Didática Magna tinha a intenção de utilizar-se do experimento como método de aprendizagem, uma vez que o conhecimento sensível era mais eficiente que os livros e a memorização sem sentido (GARCIA, 2014, p. 5).

Importa ressaltar que a ideia do “aprender fazendo”, defendida por Comênio, não ficou restrita apenas às áreas da Física e das Ciências Naturais. Para ele, seu método também poderia ser usado no desenvolvimento de aspectos morais como, por exemplo, levando os estudantes a aprenderem a fazer julgamentos pautados na justiça. Segundo ele, todos os ensinamentos deveriam “evitar ao máximo os discursos teóricos, uma vez que poderia tornar o aprendizado monótono e desinteressante para os aprendizes” (GARCIA, 2014, p. 5). Ou

seja, os alunos iriam aprender com a prática “pintar pintando, esculpir esculpindo, dançar dançando, etc.” (GARCIA, 2014, p. 5).

Anos depois de Comênio, outro pensador, dessa vez, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) também contribuiu com ideias para o campo da educação. Em suas discussões, Rousseau demonstrava valorizar a questão do desenvolvimento da autonomia e da racionalidade humana. O aprendizado, para ele, deveria ser adquirido por meio das experiências que ele chamava de experiência natural (DINIZ, et al., 2018).

Em seguida, Maria Montessori (1870-1952) defendeu uma pedagogia centrada no aluno e na individualização do ensino (FERRARI, 2008) e Carl Roger (1902-1987), que também seguiu uma linha semelhante à dela, discutiu sobre o professor no papel de facilitador da aprendizagem (SALGUEIRO; BARBOSA; PAREJA, 2018). Eles são também considerados referências ao proporem estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas.

Assim, no decorrer dos tempos, existiram outros pensadores como John Dewey cujas obras também impulsionaram as críticas relacionadas ao ensino tradicional. Segundo Gil, Dewey acreditava que “a escola deveria harmonizar as necessidades individuais das crianças com os valores coletivos e prioridades da sociedade” (GIL, 2013, p. 26). Ainda segundo o autor, a perspectiva educacional de Dewey foi bastante influente nos anos 1930 e serviu como inspiração para o movimento em favor da Escola Nova.

Diante disso, percebemos que embora as metodologias ativas estejam ganhando destaque no contemporâneo, observamos alguns indícios contidos em concepções educacionais históricas que podem remeter a ideia do que hoje conhecemos como metodologias ativas. Dessa forma, consideramos que o desenvolvimento dessa proposta metodológica pode ter ocorrido devido ao resultado de um processo histórico de contribuições de diferentes pensadores e das influências de suas concepções, baseadas em transformações na maneira de educar. Isso pode ser considerado como um ponto positivo, uma vez que as metodologias ativas parecem ter raízes fincadas em importantes e influentes teorias historicamente reconhecidas e podem representar uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino.

Nessa perspectiva, a adoção de práticas que favoreçam a participação do aluno em seu processo de aprendizagem, bem como sua formação crítica, são alguns dos princípios que fundamentam as metodologias ativas (BACICH, MORAN, 2018; FILATRO,

CAVALCANTI, 2018) e podem ser encontrados em discussões anteriores ao surgimento delas com essa denominação.

O escritor e educador Paulo Freire, por exemplo, considerado um dos influenciadores do movimento Pedagogia Crítica, começou a escrever sobre esse tema no final da década de 1960 quando propôs, em seu livro *pedagogia do oprimido*, uma educação problematizadora. Em linhas gerais, Freire apresenta essa proposta como uma alternativa à prática que ele chamou de “educação bancária”. Nela, o papel do educador consistia em fazer “comunicados e depósitos e que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 29). Em oposição a essa “educação bancária”, Freire defende que

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente... [...] O educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1987, p. 29).

A partir das colocações de Freire (1987), podemos perceber que, ao destacar a participação dos alunos como sujeitos ativos no processo, considerando-os como “investigadores críticos”, entendemos que sua proposta já fazia referência ao que hoje é denominada de metodologia ativa.

Portanto, uma vez estabelecida essa relação entre as metodologias ativas e algumas perspectivas educacionais históricas, importa-nos discutir, dentro de um contexto mais ampliado, acerca do seu conceito e dos princípios que as fundamentam.

3.2 Relações conceituais

Embora o conceito de metodologias ativas ainda esteja em processo de construção, temos, atualmente, a nossa disposição um leque de opções de leituras e pesquisas sobre o tema que podem auxiliar na compreensão e na conceituação dessas metodologias.

É comum que ao pesquisar sobre metodologias ativas, alguns métodos como Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida, Instrução por Pares, entre outros, apareçam frequentemente associados a elas. Em nossa análise, essa correlação pode ocorrer devido ao fato de esses métodos terem uma trajetória de adoção consolidada em diversos níveis de ensino e por evidenciarem

características de processos ativos de ensino-aprendizagem, além de apresentarem resultados bem-sucedidos em experiências educacionais. Somado a isso, podem ser adaptadas para uso em diferentes contextos, como nos ensinamentos fundamental, médio e superior.

Tendo isso em vista, concentramos nossa discussão nas características das práticas de ensino-aprendizagem quando desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas. É válido destacar, para início de debate, que as metodologias ativas caracterizam-se, fundamentalmente, pelo deslocamento do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser ativo, demandando também uma mudança de postura do professor, o que representa muito mais do que adotar determinado método, técnica ou recurso de ensino (CORTELAZZO et al., 2018).

Essa mudança de paradigma, relativa à atuação docente implica na reformulação do papel desempenhado pelo professor enquanto detentor e transmissor de conteúdo, prática comum na pedagogia tradicional. Com as metodologias ativas, essa prática é substituída por uma pautada “muito mais na construção individual e coletiva, das melhores trajetórias formativas” (CORTELAZZO et al., 2018, p. 97).

É fundamental entender, também, que as práticas de ensino desenvolvidas com base nas metodologias ativas devem ser pensadas como recursos que, por princípio, irão incentivar “a proatividade e a autonomia dos alunos perante sua formação” (MASETTO, 2018, p. 149). Nesse sentido, Filatro e Cavalcante (2018) enfatizam que as metodologias ativas permitem que os estudantes deixem o papel de sujeitos receptores de informações e passem a desempenhar uma função mais ativa e participativa na construção do conhecimento.

No entanto, Masetto (2018) pondera que a eficácia da utilização das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem está vinculada à escolha adequada do método ou da técnica, ou seja, ao selecionar determinada metodologia, o professor, deve levar em consideração a relação dessa com os objetivos de formação. Isso porque, segundo o autor

Algumas metodologias favorecerão o desenvolvimento do conhecimento, outras colaborarão com o desempenho de habilidades, umas contribuirão para o desenvolvimento afetivo-emocional do profissional e outras promoverão a aprendizagem de atitudes e valores. Não será uma única modalidade metodológica – por mais interessante, dinâmica e atual que seja – que sozinha possa responder pela formação de um profissional (MASETTO, 2018, p. 150).

Em síntese, o autor defende que a eficiência de um recurso de ensino ativo pode ser medida quando, utilizado nas condições certas, permite que os objetivos de aprendizagem propostos sejam alcançados.

Outra característica que podemos atribuir, às metodologias ativas, é sua capacidade de favorecer uma aprendizagem significativa, uma vez que durante o processo de construção do conhecimento há uma interação dos conteúdos com os aspectos socioculturais do aluno, ou seja, com seus repertórios sociais e cognitivos. Dessa forma, esta prática de ensino pode ser considerada como um dos processos que mais se aproximam dos tipos de experiências que vivenciamos ao longo da vida, propiciando uma maior interatividade e um papel de destaque no processo de aprendizagem. Nesse contexto, concordamos com Bacich e Moran (2018), quando explicam que

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional e social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Por isso, acreditamos que a utilização de metodologias ativas nas práticas de ensino-aprendizagem pode promover resultados mais significativos, tendo em vista que adotam estratégias como a experimentação, o *design*, a aprendizagem *maker*, a aprendizagem compartilhada, entre outras, que apresentam características similares aos processos da vida cotidiana dos estudantes.

Entretanto, para que esses processos ocorram, de acordo com Bacich e Moran (2018), o ambiente educacional precisa apresentar espaços que sejam acolhedores, abertos, criativos e empreendedores. E, sobretudo, o professor deve ser capacitado e estar disposto a atuar como orientador ou mentor.

Nesse contexto, é importante destacar que nos processos de ensino-aprendizagem ativos existem condutas que devem ser adotadas tanto pelo professor quanto pelo aluno e, estas, requerem mudanças de posturas e atitudes de ambos. No Quadro 11, a seguir, ilustramos os papéis que devem ser assumidos pelo docente e pelos estudantes em um ambiente ativo de ensino-aprendizagem, na visão de Prensky (2010) apresentado no livro de Cortelazzo et al. (2018).

Quadro 11 - Papéis do professor e do aluno em um ambiente ativo

Professor	Estudante
Não fala, pergunta.	Não toma notas, procura, acha.
Sugere tópicos e instrumentos.	Pesquisa e encontra soluções.
Aprende tecnologia com os estudantes.	Aprende sobre qualidade e rigor com o professor.
Avalia as soluções e respostas dos estudantes, examinando a qualidade e rigor. Contextualização.	Refina e melhora as respostas, adicionando rigor, contexto e qualidade.

Fonte: adaptação do quadro apresentado por Cortelazzo et al. (2018, p. 95).

Cortelazzo et al.(2018) destacam que, em termos práticos, existem estudos que mostram que essa mudança de papéis tem se refletido em resultados de bons desempenhos acadêmicos atrelados ao uso de formatos ativos de ensino.

Em resumo, as metodologias ativas constituem-se como uma proposta diferenciada de ensino cuja ênfase está na participação ativa do aluno que desenvolve seu aprendizado por meio da investigação, experimentação, resolução de problemas, trabalhos colaborativos e reflexivos, etc. Tudo isso com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, vale ressaltar que essas metodologias são, sobretudo, diretrizes que orientam os processos de ensino, e que são colocadas em práticas por meio de métodos e estratégias engajadoras (BACICH e MORAN, 2018).

3.3 Contribuições para o contexto educacional

Consideramos que uma das grandes vantagens das metodologias ativas é que elas podem favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades muito requeridas pela sociedade atual, sobretudo, por meio do protagonismo do aluno. Essa postura é fortalecida por outros aspectos importantes, como a aprendizagem significativa e a aprendizagem colaborativa.

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 17) destacam, entre as competências requisitadas pela sociedade, aquelas que foram apontadas, em 2010, pelo professor Tony Wagner da Escola de Educação da Universidade de Harvard, como fundamentais para os profissionais e cidadãos do século XXI. As referidas competências são as seguintes: a colaboração, a solução de problemas, o pensamento crítico, a curiosidade e imaginação, a liderança por influência, a agilidade e adaptabilidade, a iniciativa e empreendedorismo, a comunicação oral e escrita eficaz e o acesso a informações para análise.

Ainda sobre o assunto, as autoras explicam, por exemplo, que

[...] a competência *solução de problemas* é desenvolvida quando eles se deparam com um problema complexo e são impelidos a articular seus conhecimentos com as demandas e desafios encontrados no mundo real. Essa articulação demanda que os alunos desenvolvam o *pensamento crítico*, levando em consideração reflexões e julgamentos realizados pela análise de conteúdos, experiências e observações prévias (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 18).

Segundo as autoras, o acesso e a análise de informações nutrem tanto a competência solução de problemas quanto o desenvolvimento do pensamento crítico. E as novas tecnologias são facilitadoras desses processos, uma vez que favorecem múltiplas interações e troca de experiências, dão acesso a diferentes materiais e a uma ampla rede de informações que poderão subsidiar a construção de conhecimento.

Já a aprendizagem colaborativa surge como uma estratégia para enriquecer o processo, à medida que alimenta a busca por soluções a partir da “troca e construção de conhecimentos, mediada ou não por tecnologia” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 18). Também de acordo com as autoras, o processo colaborativo torna-se mais efetivo quando é utilizada a competência comunicacional (oral e escrita) de forma eficaz. Nesse sentido, elas ressaltam que “a capacidade de comunicar ideias e explorar fenômenos desconhecidos desperta no aprendiz curiosidade e imaginação” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 18).

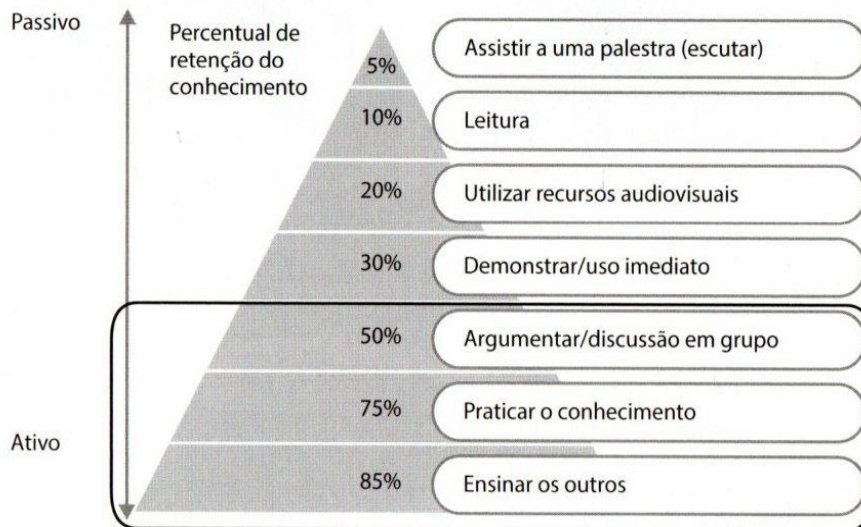
Filatro e Cavalcanti consideram ainda que, quando os alunos deixam o papel passivo e passam a assumir uma postura mais ativa e de protagonismo no processo de aprendizagem, eles desenvolvem as competências de agilidade e adaptabilidade. As autoras complementam dizendo que

a educação alinhada com as demandas atuais e futuras prepara as pessoas para exercer a liderança por influência para que possam motivar e engajar seus pares a fazer a diferença onde estiverem. Esse estilo de liderança dissemina a competência de iniciativa e empreendedorismo e viabiliza que boas ideias sejam implementadas e impactem, de forma positiva, aqueles que as vivenciam (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 18).

Portanto, partindo dessa análise, as autoras consideram que as metodologias ativas podem representar uma estratégia viável para desenvolvimento dessas competências que são tidas como relevantes para o século XXI.

Camargo (2018) também destaca a importância da utilização dessas metodologias como as mais adequadas para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais. Para corroborar com a sua afirmação, ele utilizou a pirâmide da aprendizagem proposta por Dale (1969), demonstrada abaixo na Figura 2.

Figura 2 - Pirâmide de Aprendizagem



Fonte: Camargo (2018, p. 17).

O autor observa que os três últimos componentes da base da pirâmide: Ensinar os outros, Praticar o conhecimento e Argumentar/discussão em grupo (Figura 2) representam estratégias de aprendizagens baseadas em metodologias ativas de ensino. Por meio delas, os alunos conseguem desenvolver melhor suas habilidades e obter uma maior compreensão dos conteúdos estudados (CAMARGO, 2018). Para o autor, o uso de metodologias tradicionais tornou-se insuficiente e insatisfatório para o contexto e necessidades atuais. Já o modelo de ensino baseado nas metodologias ativas, por sua vez, pode representar uma alternativa adequada para completar os espaços deixados pelas metodologias tradicionais (CAMARGO, 2018). Além disso, o autor entende que

Ao se utilizar estratégias pedagógicas calçadas nesses métodos, possibilita-se aos alunos aprenderem por meio de suas experiências de vida, ou seja, partindo de sua realidade, por meio da problematização, do questionamento e do fazer pensar (e não do memorizar ou reproduzir conhecimento). Em outras palavras, atribui-se o significado à aprendizagem (aprendizagem significativa) ao relacionar a informação a um aspecto relevante já existente na estrutura cognitiva do aprendiz (CAMARGO, 2018, p. 17).

Portanto, com base no que foi discutido até aqui, consideramos que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem representam uma alternativa didática com potencial para atender às demandas educacionais atuais. Nesse sentido, essas metodologias favorecem o desenvolvimento e a formação de pessoas mais autônomas e com maior capacidade para propor soluções tanto no campo profissional quanto social, alinhadas com as necessidades do século XXI.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 Abordagem e etapas da pesquisa

Este estudo configura-se como uma pesquisa aplicada, que é um tipo de pesquisa voltada a propor soluções para problemas específicos (GERHARDT E SILVEIRA, 2009). Neste contexto, o estudo teve como objetivo geral desenvolver e testar um curso de capacitação em metodologias ativas voltado para docentes do Ensino Superior e adaptado ao contexto da UFRA, visando contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino na instituição e oportunizar uma aprendizagem ativa para os discentes.

A fase inicial do estudo deteve-se na construção do referencial teórico e na caracterização do *locus* de pesquisa, que foi desenvolvida seguindo uma abordagem qualitativa de investigação e análise de informações. Nesta fase, o estudo fundamentou-se principalmente em uma análise qualitativa de um conjunto de dados coletados a partir da revisão de literatura e de levantamento documental.

A interpretação e a análise das informações levantadas conduziram a elaboração de um referencial teórico sobre metodologias ativas e a caracterização dos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Além de terem contribuído para a construção do perfil do *locus* de pesquisa, a UFRA.

O levantamento bibliográfico também fez parte do procedimento inicial referente ao percurso metodológico, adotado para o desenvolvimento dessa pesquisa. Este processo é considerado como um dos pré-requisitos fundamentais para a realização de uma pesquisa científica (PIZZANI et al. 2012). Nesse sentido, Pizzani et al. (2012) explicam que a revisão bibliográfica cumpre vários objetivos, dentre eles destacam-se os seguintes:

- a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico (PIZZANI et al. 2012, p. 2).

Tendo isso em vista, realizamos a revisão bibliográfica levando em conta o tema, os objetivos e a questão norteadora, adotando como critério de seleção das obras trabalhos que tivessem relação mais direta com a pesquisa. O intuito foi oferecer um suporte teórico abrangente para auxiliar no desenvolvimento da investigação e na construção de um referencial teórico para a pesquisa.

Assim, para facilitar o processo de seleção bibliográfica, delimitamos os temas de interesse referente à nossa proposta de pesquisa, listando os principais conceitos a serem abordados. Em seguida, consultamos algumas plataformas de acervo de produções acadêmicas, entre elas, o portal de periódicos da CAPES, o Google Acadêmico, o portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), periódicos e bibliotecas de instituições de Ensino Superior e acervos de instituições de pesquisa. Utilizando essas plataformas foi possível selecionar artigos, dissertações e teses que tivessem relação com a nossa pesquisa.

Além disso, adquirimos uma variedade de livros impressos e digitais sobre a temática das metodologias ativas e acerca da história do Ensino Superior. As leituras selecionadas propiciaram, entre outras coisas, um maior aprofundamento sobre o tema e direcionaram para novos conhecimentos e novas fontes. Além disso, revelaram outras perspectivas e maneiras diferenciadas de pensar os processos ativos de ensino e aprendizagem. Estimularam, ainda, a reflexão e orientaram a reformulação de práticas, sobretudo, fornecendo uma base sólida de conhecimentos que auxiliaram na fundamentação da pesquisa e no processo de concepção do produto.

Além de uma revisão da literatura disponível sobre o tema, realizamos uma pesquisa documental a fim de coletar informações que contribuíssem para a construção do perfil do *locus* da pesquisa. Essa pesquisa documental auxiliou, entre outras coisas, para que pudessemos compreender o desenvolvimento histórico da instituição até chegar ao seu contexto atual.

O procedimento metodológico que adotamos, dialoga com o que as autoras Bonotto, Scheller e Kripka (2015) propõem sobre a pesquisa documental. Segundo elas essa modalidade de pesquisa

pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas (BONOTTO; SCHELLER; KRIPKA, 2015, p. 3).

Considerando essa necessidade de captar o fenômeno, nesse caso, para traçar um perfil da instituição, buscamos selecionar materiais considerados fontes de informação documental, que nos auxiliassem nessa investigação sobre a instituição *locus* de pesquisa. Para obter esse panorama institucional, recorreremos a algumas leis e decretos que estão diretamente relacionadas ao seu desenvolvimento, remontando, inclusive, a sua criação. Além deles,

buscamos utilizar resoluções e regulamentos da Universidade, projeto pedagógico da UFRA, planejamento institucional, site e sistemas de gerenciamento acadêmico da instituição.

Nesse processo de seleção e análise dos documentos utilizados na pesquisa documental, seguimos as diretrizes propostas pelas autoras Bonotto, Scheller e Kripka (2015). Segundo elas

o pesquisador não pode manter o foco apenas no conteúdo, mas deve considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que são meios para compreender e decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo. A escolha dos documentos consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico (BONOTTO; SCHELLER; KRIPKA, 2015, p. 3).

Nessa perspectiva, realizamos a seleção dos documentos e em seguida passamos a nos concentrar na fase de exploração, análise e interpretação do material, priorizando uma abordagem qualitativa. A partir desse estudo, foi possível, entre outras coisas, identificar as características das práticas de ensino da Universidade e analisar as políticas de ensino-aprendizagem e de capacitação docente presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional da UFRA.

Para compor o diagnóstico institucional, realizamos também uma análise dos dados da avaliação de desempenho dos docentes da UFRA, referente aos períodos letivos 2015.1 até 2019.1, que estão disponíveis no Sistema de Gerenciamento das Atividades Acadêmicas (SIGAA) da instituição. A partir do acesso aos dados quantitativos (notas), selecionamos as médias das questões relacionadas às práticas e ensino. Além disso, analisamos os dados qualitativos (comentários dos discentes), realizando uma leitura individualizada de cada comentário disponível na avaliação e os agrupamos no programa de editoração de tabelas, de acordo com a categoria²³ que pertencia (elogios, críticas e sugestões).

A partir da análise dessas informações foi possível identificar o ponto de vista e as expectativas dos alunos UFRA em relação às práticas de ensino da instituição. Além disso, foram esses dados que auxiliaram na identificação de professores que desenvolvem práticas de ensino-aprendizagem com características pautadas em metodologias ativas.

Concluída a fase de caracterização do *lócus* de pesquisa e de construção do referencial teórico, direcionamos nosso foco para o processo de concepção do produto educacional (curso

²³As categorias foram criadas pela autora da pesquisa e serviram para organizar e analisar os dados qualitativos do estudo.

de capacitação) que se materializou em um Desenho Pedagógico do curso. Os procedimentos metodológicos adotados nesse processo foram baseados no método da pesquisa-ação. Escolhemos esse método em função dos processos desenvolvidos nessa etapa, que denotaram características e uma correlação com o modelo de investigação-ação.

Thiollent (1986) define pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

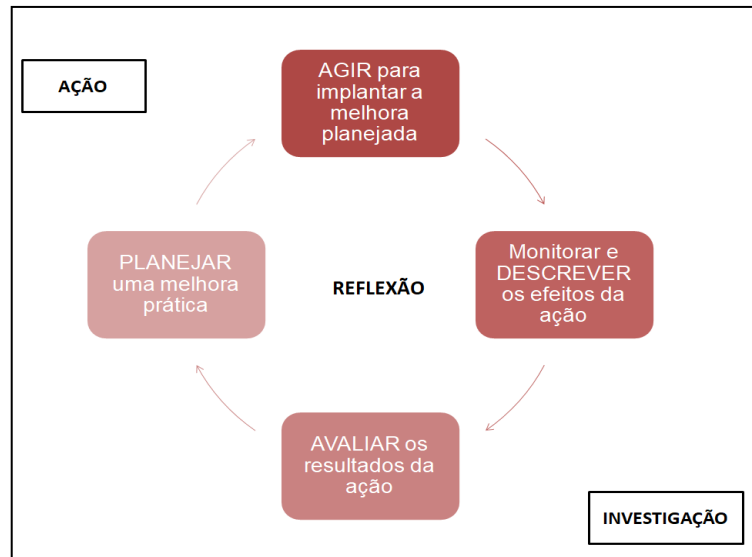
Nesta perspectiva, Baldissera (2001) salienta que

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva (BALDISSERA, 2001, p. 2).

Partindo desse princípio, convidamos um grupo de professores para participar de forma colaborativa do processo de desenvolvimento do Desenho Pedagógico de um curso de capacitação em metodologias ativas. Neste caso, os sujeitos participantes da pesquisa-ação são docentes da UFRA que desenvolvem práticas de ensino baseadas em metodologias ativas na instituição. Cabe ressaltar que a participação dessa equipe de docentes colaboradores ocorreu exclusivamente na etapa de elaboração do DP do curso.

Para realização dessa etapa da pesquisa seguimos o ciclo de investigação-ação, que representa “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 4). Segundo Tripp (2005), nesse processo, as ações devem seguir fases de planejamento, implementação (agir) e avaliação dos resultados, conforme demonstramos na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: adaptado de Tripp (2005, p. 4).

Assim, na fase de construção do DP do curso, a pesquisa foi conduzida em articulação com a prática, permeada pela reflexão-ação-reflexão seguindo um movimento cíclico. Neste sentido, durante a ação de elaboração do produto, previmos momentos de investigação e de reflexão acerca das estratégias adotadas e das propostas sugeridas, bem como de análise dos resultados alcançados em cada fase. Sobre esse processo, Thiollent (1986, p. 42) explica que durante uma pesquisa-ação “[...] é preciso ter uma visão dinâmica acerca do desenvolvimento da pesquisa no qual devem estar presentes considerações estratégicas e táticas para saber como alcançar os objetivos e superar ou contornar obstáculos”.

Outro aspecto presente na ação de concepção do DP e que reflete um dos princípios da pesquisa-ação é o caráter flexível do planejamento. Neste sentido, Thiollent (1986) explica que para a organização de uma pesquisa baseada nesse método é importante considerar um planejamento que seja bastante flexível. O autor destaca que

Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (THIOLLENT, 1986, p. 47).

Dessa forma, o planejamento e a execução das ações foram desenvolvidos em um relacionamento recíproco entre a pesquisa e a prática, em que o processo de elaboração do DP

foi retroalimentado, moldando-se em uma via de mão dupla, visando, assim, o alcance dos objetivos delineados.

4.2 Processo de concepção do produto

O curso de capacitação, produto desenvolvido durante esta pesquisa, foi estruturado a partir de um Desenho Pedagógico elaborado especialmente para atender as demandas da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Esse Desenho contemplou toda a proposta do curso (ementa, objetivos, metodologia, avaliação, entre outros aspectos) e foi concebido em colaboração com uma equipe composta por sete docentes da UFRA. Neste caso, reunimos um grupo de professores de diferentes áreas de atuação, bem como de diferentes *campi* da Universidade para auxiliar na construção do DP do curso.

Consideramos que o diferencial da proposta de construção desse Desenho Pedagógico foi pôr em prática uma estratégia de planejamento colaborativo, oportunizando o envolvimento dos próprios professores da instituição no processo de elaboração de uma ação de capacitação. Neste sentido, a ideia foi incentivar o engajamento de docentes da UFRA para que contribuíssem com suas expertises de ensino-aprendizagem nas etapas de construção do produto, visando, sobretudo, formular uma proposta contextualizada e capaz de contribuir, de forma mais significativa, para o desenvolvimento de habilidades didáticas de outros educadores da instituição.

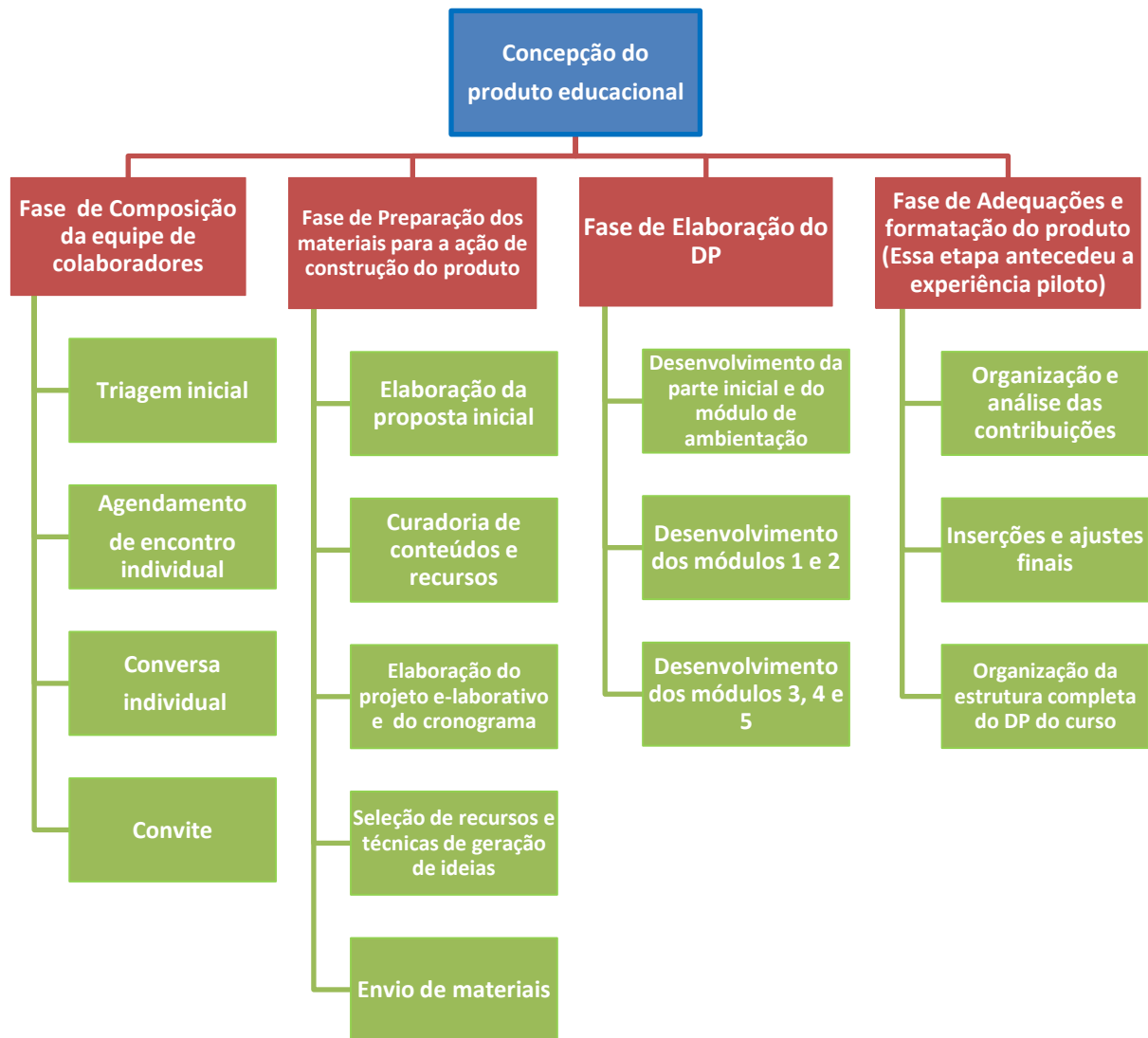
A proposta de formar um grupo de docentes para compor a equipe de colaboradores surgiu da análise dos relatos de experiências pedagógicas narradas pelos docentes durante conversas no setor pedagógico e em eventos de capacitação promovidos pela Universidade. O resultado da avaliação de desempenho docente foi outro fator levado em consideração, tendo em vista que, nele, também foi possível identificar professores que desenvolvem práticas de ensino pautadas nos princípios das metodologias ativas. Desse modo, consideramos que a participação desses docentes seria fundamental para o processo de elaboração do curso, representando um ganho significativo, uma vez que poderiam identificar aspectos e sugerir propostas mais adequadas às necessidades do cotidiano de sala de aula, tendo em vista os diferentes contextos da instituição.

Assim, como requisito para escolha desses professores colaboradores, decidimos considerar suas experiências com práticas de ensino que promovessem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A função desses docentes, no processo de

elaboração do produto, era de analisar a proposta inicial e a partir de suas experiências na instituição, sugerir adequações, ajustes ou inserções, para que o curso estivesse mais adaptado à realidade dos docentes da Universidade, ao contexto de ensino-aprendizagem da UFRA e alinhado com a política de ensino institucional.

Apresentamos, a seguir, o Diagrama 1 que ilustra, de forma sintetizada, as fases do processo de criação do produto. Após a apresentação gráfica dessas fases, detalharemos, na sequência, cada uma delas.

Diagrama 1 - Demonstrativo das ações do processo de concepção do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

4.3 Equipe de colaboradores

Os integrantes da equipe colaboradora do processo de construção do DP foram escolhidos levando em conta, entre outros critérios, relatos informais sobre suas práticas de ensino durante visitas ao setor pedagógico da instituição. Além disso, consideramos as práticas identificadas por meio dos resultados da avaliação docente e experiências narradas por esses professores no decorrer de outros eventos de capacitação já realizados na Universidade, além de conversas com profissionais da área pedagógica da UFRA.

A partir dessa triagem inicial, geramos uma lista de possíveis participantes. Esta lista continha no mínimo dois professores de cada *campus*, com exceção de um *campus* que a triagem inicial revelou ter apenas um docente que correspondia ao perfil almejado para compor a equipe. Após a identificação desses nomes, o passo seguinte foi enviar um email convidando, inicialmente, oito desses docentes para uma conversa.

Nesse encontro, realizado individualmente e de forma virtual, eles tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências didáticas, para que, assim, identificássemos quais deles apresentariam um perfil alinhado aos objetivos da proposta de construção colaborativa do DP. Dos oito docentes convidados, sete responderam à mensagem concordando em participar da conversa. O único docente que não retornou a mensagem era do *campus* em que só havia apenas um professor na lista inicial.

É importante destacar que, para compor essa lista de docentes, priorizamos, além dos tipos de práticas por eles desenvolvidas, a necessidade de considerar a diversidade de cursos, áreas e *campus* da instituição, ou seja, a ideia era que a equipe contivesse ao menos um docente de cada um dos seis *campi* da UFRA. Consideramos que esse critério de composição adotado foi importante porque possibilitou recebermos sugestões e recomendações levando em conta diferentes perspectivas, o que proporcionou a ampliação do olhar para melhor identificar as oportunidades e os desafios de aplicação das metodologias ativas na UFRA, tanto em relação a determinadas áreas e cursos quanto no que se refere ao contexto de cada *campus*.

Cada encontro foi agendado conforme a disponibilidade do docente e foi realizado por meio de videoconferência, que durou em média 60 minutos. A conversa foi organizada em duas etapas que ocorreram no mesmo dia. Na primeira, fizemos uma breve contextualização da pesquisa e uma explanação dos objetivos da conversa. Na segunda parte, disponibilizamos um momento para que o docente fizesse o relato de suas experiências didáticas.

Durante o diálogo, seguimos um roteiro com algumas questões que nortearam a conversa e a direcionaram para alguns pontos específicos que auxiliassem no processo de identificação de um perfil docente alinhado com a perspectiva das práticas de ensino almejada para construção do DP.

A seguir, apresentamos o roteiro com as questões que foram usadas para guiar o diálogo com os docentes:

- ✓ A escolha e o uso dessas estratégias são intencionais, ou seja, você optou por essas estratégias menos convencionais?
- ✓ Como foi o encontro com essas metodologias? Foi a partir de realização de cursos, palestras, troca de experiências com professores que as utilizam também?
- ✓ Há quanto tempo você já está utilizando essas estratégias diferenciadas?
- ✓ Como tem sido essa experiência na prática? Como é a receptividade dos discentes em relação a essas práticas?
- ✓ Você mescla estratégias mais inovadoras com estratégias convencionais?
- ✓ Você considera que a realização de capacitação para o uso dessas metodologias pode contribuir para que o professor se sinta preparado para adotar metodologias mais ativas em sala de aula?
- ✓ Você percebe que há, entre os seus colegas, outros professores interessados em adotar essas estratégias de ensino?
- ✓ Atualmente já existe uma lista de metodologias validadas e reconhecidas como ativas, por exemplo: Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Gamificação; Sala de Aula Invertida; *Design Thinking*; Aprendizagem por Pares, entre outras. Você já utilizou alguma (s) dessas? Houve dificuldade para implementá-la (s)? Quais?
- ✓ Como você realiza o processo avaliativo nessa perspectiva mais inovadora de ensino? É possível fazer adaptações para que seja um processo mais significativo? É possível equilibrar tendo em vista a obrigatoriedade das avaliações somativas?
- ✓ Tem sido possível incluir as tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem? Quais os principais desafios?

Dos professores que participaram dessa fase inicial, observamos que todos apresentavam o perfil que estávamos procurando. Percebemos, portanto, que eles desenvolviam práticas de ensino dentro de uma abordagem ativa, e a maioria compreendia a importância e contribuição das metodologias ativas para o processo formativo.

Observamos, também, que nesse grupo de professores havia aqueles que desenvolviam estratégias cientes de que eram metodologias ativas, e outros que apesar de adotarem práticas com essas características, não as nomeavam assim. Eles preferiram adotar métodos mais inovadores e diferentes dos convencionais porque perceberam a necessidade de melhorar os resultados em sala de aula, ou, meramente, fazer com que os alunos se engajassem nas atividades, proporcionando meios para que participem mais ativamente do processo.

Concluída essa etapa de relatos de experiências fizemos o convite para esses docentes, que aceitaram participar da atividade proposta e se dispuseram a contribuir com o processo de elaboração do DP do curso. No Quadro 12, a seguir, apresentamos os docentes²⁴ escolhidos para compor a equipe de colaboradores e suas respectivas áreas e cursos de atuação.

²⁴ Para manter o anonimato dos docentes suas identificações serão representadas por números.

Quadro 12 - Áreas e cursos de atuação da equipe de colaboradores

Docente	Formação	Tempo de atuação na Ufra	Sexo	Campus	Áreas e/ou componentes curriculares em que atua	Curso (s)
01	Graduação em Psicologia. Mestrado e Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento.	6 anos	F	Belém	Fundamentos históricos e filosóficos da educação; Psicologia da educação; Relações étnico-raciais no contexto educacional; Ética.	Pedagogia, Agronomia (engenharia), Computação; Letras-Português; Letras – Libras.
02	Graduação em Medicina Veterinária. Mestrado em Ciência Animal, Doutorado em Ciências Agrárias.	19 anos	F	Belém	Clínica de animais selvagens; Introdução a medicina veterinária; Manejo de animais selvagens; animais silvestres; Toxicologia veterinária.	Medicina veterinária e Zootecnia
03	Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação Doutorado em andamento em Comunicação, Linguagem e Cultura.	2 anos	M	Tomé-Açu	Educação do campo; Metodologia do ensino de ciências e biologia; Didática geral; Políticas públicas da educação; Seminários de pesquisa em ensino de ciências.	Letras-Português e Biologia
04	Graduação em Ciências Contábeis. Mestrado em	4 anos	F	Capanema	Análise dos demonstrativos contábeis; Contabilidade superior; Responsabilidade social empresarial e	Administração e Ciências Contábeis

	Planejamento e Gestão Ambiental, Doutorado em andamento em Ciências Contábeis.				desenvolvimento sustentável; Contabilidade rural.	
05	Graduação em Zootecnia. Mestrado e Doutorado em Zootecnia.	9 anos	M	Parauapebas	Nutrição básica; Nutrição animal; Nutrição de ruminantes; Alimentos e alimentação; Formulação e fabricação de rações.	Agronomia (engenharia) e Zootecnia
06	Graduação em Engenharia Florestal. Mestrado em Ciências Florestais e Doutorado em Ciências Agrárias	9 anos	F	Paragominas	Ecologia; Técnicas em educação ambiental.	Agronomia (engenharia), Engenharia Florestal e Zootecnia.
07	Graduada em Ciências Contábeis. Mestrado em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia e Doutorado em Administração.	4 anos	F	Belém	Empreendedorismo rural; Administração financeira; Administração econômico-financeira e contabilidade; Empreendedorismo; Gestão de recursos naturais renováveis.	Agronomia (engenharia), Medicina veterinária, Sistemas de Informação, Zootecnia.

Fonte: elaborado com base em informações do SIGAA da UFRA (2021).

Após o processo de identificação e escolha dos docentes, iniciamos a fase de preparação e envio de email com as informações e materiais referentes ao processo de elaboração do DP do curso.

4.4 Preparação dos materiais para elaboração do Desenho Pedagógico

A etapa de seleção e organização dos materiais, que seriam utilizados durante a atividade de elaboração do DP do curso, ocorreu antes e durante o período em que realizávamos a conversa individual com os professores. Nessa fase, foi elaborada uma proposta inicial, nomeada de protótipo de produto educacional, que continha uma sugestão de estrutura do curso, ou seja, o Desenho Pedagógico do curso de capacitação em metodologias ativas, voltado para docentes da UFRA.

Nessa proposta inicial, constavam sugestões como: nome do curso, ementa, conteúdos, objetivo geral, objetivos específicos, carga horária, bem como a recomendação de o curso ser dividido em cinco módulos²⁵. Para cada módulo, apresentamos uma proposta de tema, conteúdos, objetivos de aprendizagem, atividades, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem.

É importante ressaltar que, para construir essa primeira proposta, seguimos a concepção de Design Instrucional Contextual (DIC). A aplicação desse modelo de DIC, de acordo com Filatro (2008, p. 20), implica em “buscar o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização na situação didática, usando para isso ferramentas características da Web 2.0”.

A autora explica ainda que o processo de DIC envolve a criação de

um plano, um ambiente ou uma base para o processo ensino/aprendizagem, o que não pode ser confundido com o processo de ensino/aprendizagem em si. Implementar uma ação educacional implica, na realidade, lidar com incertezas, agir individualmente e reagir espontaneamente as influências do contexto (FILATRO, 2008, p. 20).

Neste sentido, buscamos desenvolver uma proposta de DP que já tivesse, de certa forma, uma aproximação com o contexto da instituição, mas com espaço para receber as contribuições da equipe, visando o aprimoramento dessa proposta inicial.

A etapa seguinte, da elaboração do DP, envolveu o processo de curadoria dos conteúdos e recursos, ou seja, a realização de triagem, avaliação e organização de alguns conteúdos e

²⁵ Na proposta inicial cada módulo era denominado “trilha”.

recursos propostos para cada módulo do curso. Dessa forma, poderíamos direcionar os conteúdos que seriam usados para compor o embasamento teórico durante as discussões, bem como alguns recursos e técnicas que seriam utilizados durante o processo de elaboração do DP.

Visando sistematizar esse processo de construção do DP do curso, elaboramos um mini-projeto de ação intitulado Projeto e-laborativo²⁶. A intenção era compor um nome que sintetizasse a ideia do projeto. O resultado, portanto, foi esse: o “e” significa eletrônico/virtual, meio pelo qual as atividades de elaboração do DP seriam desenvolvidas, “labor” foi utilizado como uma redução da palavra laboratório, mas que também remete a ideia de trabalho e “ativo” por ser a construção de um curso que fosse capaz de fomentar a adoção de metodologias favoráveis ao aprendizado ativo.

Compondo o projeto, havia ainda uma proposta de cronograma em que constavam as datas e horários dos encontros síncronos, bem como as ações que poderiam ser realizadas de forma assíncrona. Definimos três encontros síncronos, que foram programados considerando a agenda de aulas dos professores durante o período letivo suplementar da instituição, que estava em andamento. As datas propostas para realização dos encontros síncronos foram idealizadas para serem flexíveis, pois, assim, haveria a possibilidade de alterá-las caso surgisse algum imprevisto na agenda dos professores que participariam da ação. Isso de fato ocorreu no terceiro encontro síncrono, que acabou tendo que ser adiado, para uma semana depois do previsto, em função da agenda de alguns docentes.

Assim como havia uma preocupação em contornar possíveis problemas com a agenda dos docentes colaboradores, também pensamos em estratégias que pudessem ser utilizadas para dinamizar e auxiliar o processo criativo de elaboração do DP. Para tanto, escolhemos e disponibilizamos alguns recursos e técnicas de geração de ideias, selecionados de acordo com as características da atividade que seria desenvolvida. Consideramos que a utilização desses métodos poderia beneficiar o processo de criação, no sentido de ampliar a imaginação e possibilitar a geração de ideias (SIQUEIRA, 2012).

Contudo, ficou a critério do colaborador a escolha da técnica que utilizaria. Neste sentido, o docente teve autonomia para usar outras técnicas ou recursos mais adequados ao seu perfil, mesmo que fossem diferentes das técnicas sugeridas. Ou ainda, se preferisse, poderia optar

²⁶ O mini projeto pode ser acessado por meio do link: <https://bitly.com/78oMR>

por não utilizar nenhuma delas. Nesse caso, consideramos que era mais importante deixar o docente livre para contribuir durante todo o processo.

É importante ressaltar que a iniciativa de propor técnicas e recursos variados levou em consideração as diferenças existentes entre cada indivíduo em relação ao processo criativo. Dessa forma, para selecionar as técnicas, levamos em conta duas premissas: a primeira é que “cada ferramenta fornece um tipo de estímulo ou orientação distinto, levando a ideias diferentes”; e a segunda é que “as ferramentas que funcionam para você podem não servir para outras pessoas” (SIQUEIRA, 2012, p. 29).

No Quadro 13, a seguir, apresentamos as técnicas e recursos que foram disponibilizados durante o processo de concepção do DP do curso.

Quadro 13 - Técnicas de geração de ideias e recursos disponibilizados

Técnica	Descrição	Recursos	Proposta de utilização na construção do DP
<i>Brainstorming</i>	De acordo com Siqueira (2012, p. 32) é uma técnica que pode ser usada “para geração de novas ideias, conceitos ou soluções relacionadas a um tema específico num ambiente livre de críticas e de restrições à imaginação. Tem a finalidade de reunir uma série de ideias que possam servir de orientação para a solução de um problema ou desenvolvimento de uma oportunidade.”	Tabela para classificação (documento em formato editável).	Criamos uma tabela com uma matriz para classificação das ideias referentes ao Desenho Pedagógico do curso, inspirada no modelo proposto por Siqueira (2012). Neste quadro (matriz) os participantes poderiam registrar suas ideias conforme a seguinte classificação: Ideias prontas para usar; Conceitos promissores; Conceitos interessantes; Ideias muito verdes.
<i>Brainwriting</i>	É uma variação da técnica <i>Brainstorming</i> . Neste caso as ideias podem ser registradas em <i>post-its</i> e repassadas ao facilitador que em seguida os adiciona em um quadro/mural. Essa técnica também pode ser usada em ambiente digital.	Quadro virtual (Google Jamboard)	Disponibilizamos um link referente ao quadro virtual na plataforma Google Jamboard para que os professores inserissem suas contribuições.
SCAMPER	“É um conjunto de sete operadores (verbos manipuladores) que possibilitam a exploração de diferentes maneiras de transformar um objeto, sistema ou processo” (SIQUEIRA, 2012, p. 55). Os sete operadores dessa técnica são: S ubstituir, C ombinar, A daptar, M odificar, P rocurar outros usos, E liminar e R earrumar.	Tabela (documento em formato editável).	Elaboramos uma tabela específica para cada fase do processo e inserimos cada um dos operadores, oferecendo instruções para que os docentes registrassem suas ideias.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, com base em Siqueira, (2012).

Após a fase de elaboração e seleção de materiais, técnicas e recursos, criamos e enviamos um *kit*, por email, para os professores integrantes da equipe. Nesse *kit*, foram disponibilizados os seguintes conteúdos: a proposta inicial do Desenho Pedagógico do curso; o cronograma para elaboração do Desenho Pedagógico do curso; recursos e técnicas de geração de ideias; o Projeto e-laborativo; um link para acesso a documentos armazenados no *Google Drive*; o termo de consentimento livre e esclarecido (para preenchimento e assinatura); textos e links para acessar vídeos de apoio teórico-conceitual sobre metodologias ativas, referentes à primeira parte da proposta e referente ao Módulo 1.

4.5 Elaboração do Desenho Pedagógico

A fase de construção do DP foi dividida em três etapas e em cada uma delas foi realizado um encontro síncrono. Assim, no período estipulado, cada participante elaboraria sugestões voltadas apenas para determinados itens da proposta inicial. Neste caso, a primeira e a segunda etapa tiveram duração de uma semana, cada, enquanto a terceira teve sua duração estendida para duas semanas, tendo em vista adequar-se a mudanças no cronograma, em virtude de imprevistos na agenda de alguns docentes.

A metodologia para realização das discussões durante os encontros síncronos ficou definida da seguinte forma:

- ✓ Cada docente teria 10 minutos para relatar suas considerações em relação à proposta inicial e apresentar suas sugestões para os itens que seriam discutidos naquele encontro.
- ✓ A ordem das falas seria de forma espontânea, porém, caso o grupo considerasse melhor, haveria um sorteio para organizar a sequência que cada um iria falar.
- ✓ Ao final do encontro os participantes avaliariam e sugeririam melhorias na própria metodologia de execução da ação.
- ✓ O registro do encontro seria feito em formato de relatório.

A duração de cada encontro seria de duas horas, e teria como norteador um roteiro em formato de pauta que guiaria as discussões e as deliberações e seria enviado previamente para os participantes. Nesta pauta/roteiro constava a delimitação dos pontos específicos que seriam discutidos e desenvolvidos durante o encontro. Finalizada cada sessão, era elaborado um relatório, identificando questões em aberto, as contribuições recebidas, as ideias sugeridas e inseridas ou retiradas com a respectiva justificativa e ainda a avaliação da própria dinâmica de

condução do encontro, levantando as necessidades de melhorias e adaptações para o próximo encontro.

O Quadro 14, a seguir, apresenta o cronograma com as etapas e as estratégias das ações relacionadas ao processo de elaboração do DP do curso de capacitação voltado para docentes da UFRA. Depois de apresentá-lo, detalharemos cada uma das etapas.

Quadro 14 - Cronograma para elaboração do Desenho Pedagógico do curso

ETAPA	PERÍODO / DURAÇÃO	DATA E HORÁRIO	AÇÃO	FERRAMENTAS	TÓPICOS
1	16 a 23 de setembro de 2020/ 4 horas	Não se aplica	Atividades assíncronas: Leitura e elaboração de sugestões referentes à primeira parte: nome do curso, duração, estrutura, objetivos e ementa; segunda parte: ambientação do curso.	<i>Brainwriting;</i> <i>Brainstorming</i> (utilizando o recurso de desenvolver e agrupar as ideias); SCAMPER; Outros recursos.	Contribuições para os seguintes itens da matriz: nome do curso, duração, estrutura, objetivos, ementa e ambientação.
	2 horas	23 de setembro de 2020 as 09:30 horas	Atividade síncrona: Primeiro encontro online Discussão e preenchimento da matriz	Plataforma Google <i>Meet</i>	Discussão sobre as sugestões referentes ao nome do curso, duração, estrutura, objetivos, ementa e ambientação.

2	17 a 30 de setembro de 2020/4 horas	Não se aplica	Atividades assíncronas: Leitura e elaboração de sugestões referentes aos módulos 1 e 2	<i>Brainwriting;</i> <i>Brainstorming</i> (utilizando o recurso de desenvolver e agrupar as ideias); SCAMPER; Outros recursos.	Contribuições para os módulos 1 e 2.
	2 horas	30 de setembro de 2020 as 09:30 horas	Segundo encontro online Discussão e preenchimento da matriz.	Plataforma Google <i>Meet</i>	Discussão sobre as sugestões relacionadas às contribuições feitas para os módulos 1 e 2.
3	01 a 08 de outubro de 2020/ 4 horas	Não se aplica	Atividades assíncronas: Leitura e elaboração de sugestões referentes os módulos 3, 4 e 5 da avaliação e autoavaliação do curso.	<i>Brainwriting;</i> <i>Brainstorming</i> (utilizando o recurso de desenvolver e agrupar as ideias); SCAMPER; Outros recursos.	Contribuições para os módulos 3, 4 e 5.
					Discussão sobre as sugestões

	2 horas	8 de outubro de 2020 as 09:30 horas (reagendado para 14 de outubro de 2020)	Atividade síncrona: Terceiro encontro online Discussão e preenchimento da matriz	Plataforma Google <i>Meet</i>	relacionadas às contribuições feitas para os módulos 3, 4 e 5. Considerações finais. Apresentação da proposta em construção. Avaliação do processo.
--	---------	---	---	----------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2020).

Legenda:

 **Etapa 1**

 **Etapa 2**

 **Etapa 3**

Etapa 1 – Desenvolvimento da primeira parte do DP e do módulo de ambientação

A realização dessa etapa ocorreu durante o período de 16 a 23 de setembro de 2020. Durante esse intervalo, o grupo de docentes colaboradores foi orientado a ler o material disponibilizado anteriormente, e elaborar contribuições referentes à primeira parte da proposta inicial do curso. Essa parte continha os seguintes itens: nome do curso, carga horária, ementa, quantidade de vagas, objetivos e também um item relacionado à ambientação do curso.

O encontro síncrono dessa etapa foi realizado no dia 23 de setembro de 2020 e contou com a participação de cinco professores, dentre eles: 1 docente do *campus* de Parauapebas, 1 docente do *campus* de Tomé-Açu, 1 docente do *campus* de Paragominas e 2 docentes do *campus* de Belém. No primeiro momento da reunião houve um espaço dedicado a socialização dos participantes, que disseram o nome, formação, *campus* de lotação e área de atuação. Em seguida, esclarecemos dúvidas sobre o processo e, na sequência, iniciamos a discussão das ideias para o desenho do curso. Depois disso, cada docente teve à disposição dez minutos para falar sobre suas observações, sugestões, recomendações e/ou críticas em relação aos itens da proposta inicial do curso.

Houve sugestões para que o curso fosse organizado em módulos, iniciando com um módulo básico e em seguida oferecesse outros módulos de aprofundamento ofertados a cada mês. Outra sugestão estava relacionada ao nome do curso, nesse quesito mais de um docente sugeriu que o nome do curso fosse modificado para contemplar o termo “metodologias ativas” o que, segundo eles, o tornaria mais atraente.

Outra recomendação feita por um docente é que o primeiro módulo do curso fosse oferecido adotando uma metodologia mais tradicional, para conquistar aqueles professores mais “conservadores”. Sugeriu, também, que a carga horária semanal de dedicação mínima fosse de 5h e não 10h, por considerar a duração proposta inicialmente muito longa.

Em relação à quantidade de vagas, mais de um docente sugeriu um total de 50 participantes para que fosse possível trabalhar com cinco grupos, de dez pessoas, durante as atividades do curso. Sugeriu-se ainda que os objetivos específicos fossem reduzidos para dar um foco maior a cada um deles. Obtivemos, também, a proposta de inserir as competências e habilidades para que ficassem explícitos os objetivos de aprendizagem.

Outra sugestão foi a criação de um glossário para esclarecimento de termos que não são de uso cotidiano dos professores, que são de cursos de bacharelados, ou seja, direcionado aqueles

que não tiveram formação pedagógica. Foi sugerida também a inserção do tema da inclusão educacional na proposta do curso.

Também houve sugestões sobre a questão da carga horária mínima semanal de dedicação ao curso, no entanto, não houve consenso sobre isso. Um dos participantes sugeriu que seria mais viável uma diminuição no tempo necessário de dedicação semanal para o curso, e que esse decréscimo tornaria o curso mais atrativo, entretanto, outro docente tinha opinião contrária, achava que o tempo previsto deveria ser mantido como estava. Outro ponto de desacordo entre os docentes surgiu da proposta de oferecer o primeiro módulo do curso adotando uma abordagem “tradicional” de ensino.

Surgiram também propostas relacionadas à parte de ambientação do curso. Sobre esse quesito, foi sugerido que o fórum “Quem somos?” fosse apenas para falar o nome. Neste caso, não haveria necessidade de pedir para os participantes relatarem suas expectativas em relação ao curso, para evitar assim constranger algum participante da capacitação.

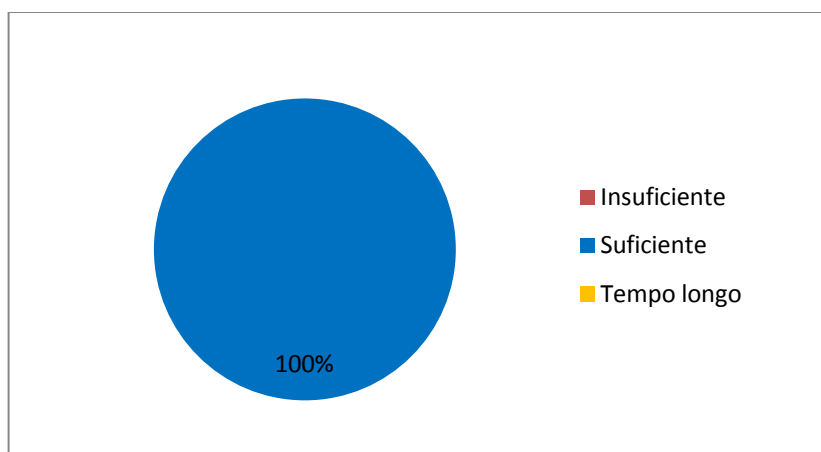
No final da reunião um docente sugeriu que fosse disponibilizado um tempo para debater os pontos divergentes. Sobre isso, ficou acordado que o debate sobre essas questões ocorreria no primeiro momento do segundo encontro. Quando a reunião referente à primeira etapa terminou disponibilizamos um link para que os participantes pudessem avaliar essa primeira etapa. Os resultados estarão disponibilizados a seguir.

Questão 1 - Como você avalia o tempo disponibilizado para realização da ação assíncrona: leitura e elaboração de sugestões individuais referentes ao nome do curso, duração, estrutura, objetivos, ementa e ambientação do curso?

Quantidade de respostas: 5

O Gráfico 6 apresenta os resultados referentes à questão 1.

Gráfico 6 - Avaliação da Etapa 1: questão 1



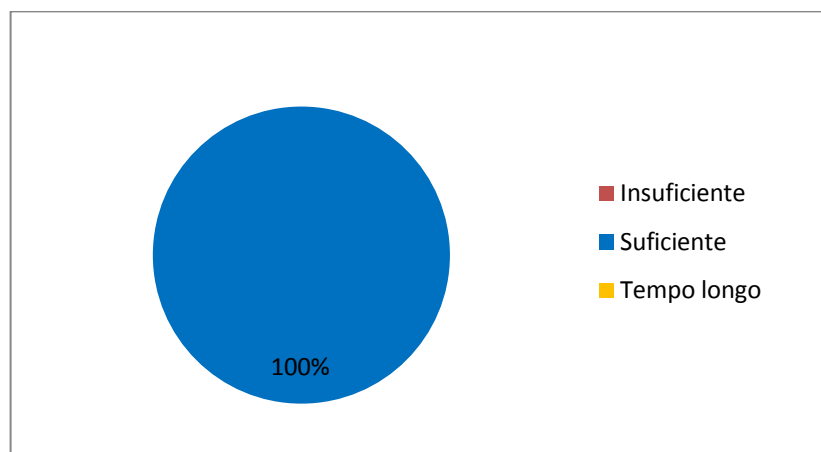
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 2 - Como você avalia o tempo disponibilizado para realização da ação síncrona: discussão e socialização de ideias referentes ao nome do curso, duração, estrutura, objetivos, ementa e ambientação do curso?

O Gráfico 7 apresenta os resultados referentes à questão 2.

Quantidade de respostas: 5

Gráfico 7 - Avaliação da Etapa 1: questão 2



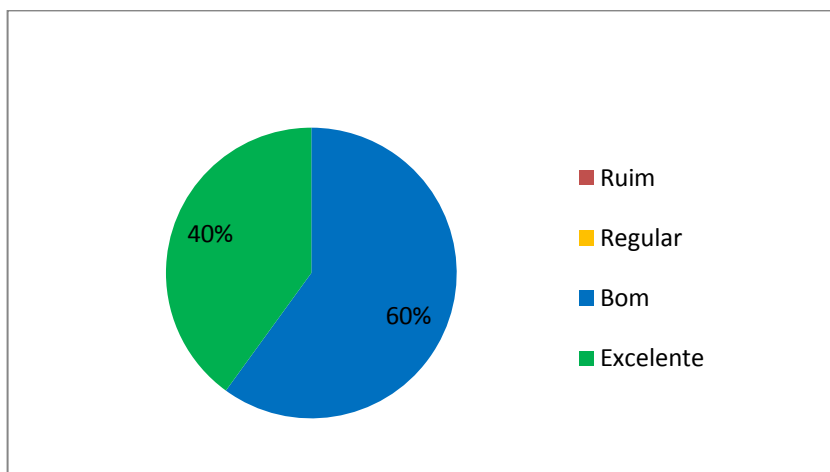
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 3 - Como você avalia o formato das discussões e socialização de ideias durante as atividades síncronas (encontro virtual)?

O Gráfico 8 apresenta os resultados referentes à questão 3.

Quantidade de respostas: 5

Gráfico 8 -Avaliação da Etapa 1: questão 3



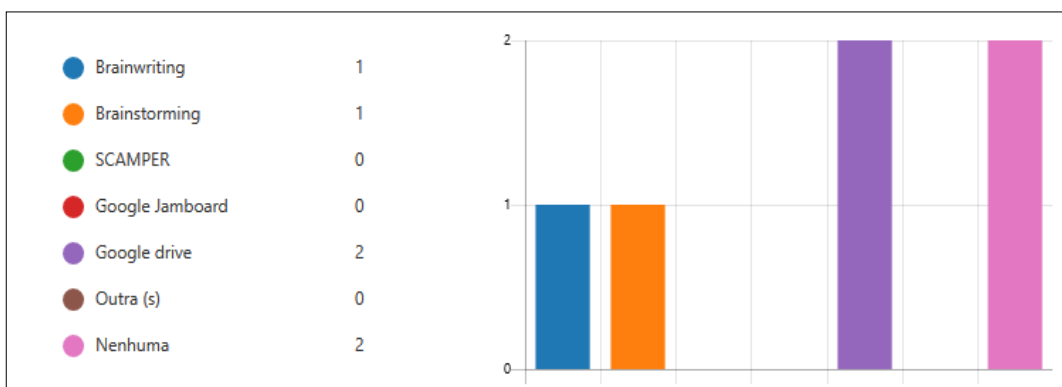
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 4 - Caso tenha utilizado alguma técnica (s) ou recurso (s) sugeridos ou uma outra opção, indique-nos qual.

Quantidade de respostas: 5

O Gráfico 9 apresenta os resultados referentes à questão 4.

Gráfico 9 - Avaliação da Etapa 1: questão 4

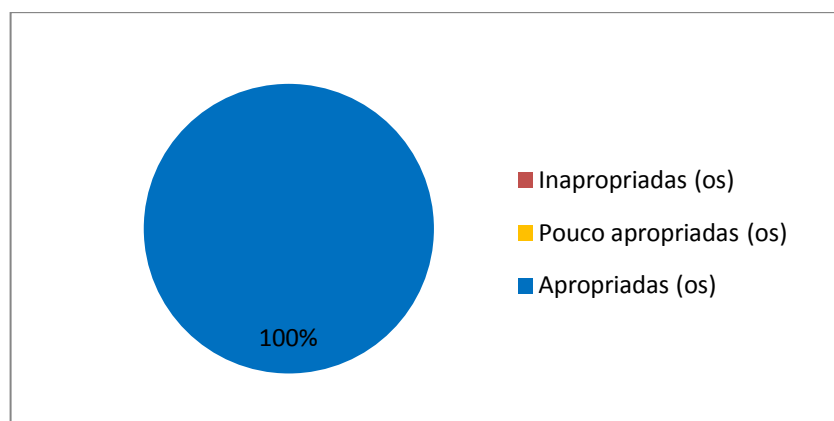


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 5 - Como você avalia os recursos e as técnicas de geração e registro de ideias indicadas durante a primeira etapa do processo de elaboração do desenho pedagógico do curso?

Quantidade de respostas: 5

Gráfico 10 - Avaliação da Etapa 1: questão 5



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 6 - Você gostaria de acrescentar sugestão (ões) ou comentário (s) adicional (is)?

O Quadro 15 apresenta os comentários referentes à avaliação da Etapa 1.

Quadro 15 – Avaliação da Etapa 1: Comentários adicionais

Avaliador	Resposta
A	Um maior debate nos pontos divergentes.
B	Gostaria de parabenizar por esse primeiro momento, acredito que foi um encontro bastante produtivo. Achei interessante a proposta de debate, mas eu penso que nem sempre vai existir consenso, então o controle do tempo nesses momentos também se fará necessário, mas eu penso que mais no aspecto da condução das falas do que de determinar um tempo específico para os debates.
C	O tempo para ler o material principal para a discussão de hoje foi adequado por causa do tipo e quantidade de material. Penso que o tempo deve se adequar ao conteúdo. Sobre a marcação das reuniões sugiro enviar o convite do Meet por email, isso ajuda na hora de marcar o compromisso no Google agenda. Por último sugiro que além das discussões possamos chegar em decisões.
D	Sem observações para o momento. Penso que a discussão foi bem positiva. Eu ousou numa questão rss os profs X e Y falaram situações muito relevantes... penso que os bacharéis seriam seu foco de trabalho. Acredito ainda que podem contribuir muito mais que os licenciados já que temos a parte pedagógica em nossa formação, diferente deles. Até a próxima.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Finalizada a primeira etapa, fizemos uma compilação de todas as contribuições recebidas, tanto das ocorridas durante o encontro síncrono, quanto das contribuições disponibilizadas em suportes digitais como email e mural do Google Jamboard. O próximo passo foi analisar cada contribuição e verificar quais poderiam de imediato ser inseridas na proposta inicial.

Durante o processo de análise das contribuições dos colaboradores, identificamos a necessidade de discutir algumas questões que precisavam de esclarecimentos mais específicos, como era o caso da inserção da temática da inclusão. Neste caso, precisávamos definir a melhor estratégia para inseri-la de forma harmônica com a proposta do curso.

Após análise das discussões ocorridas no primeiro encontro, bem como dos resultados da avaliação referente à etapa 1 foi possível identificar necessidades de ajustes no processo de elaboração do DP, visando a melhoria da ação. Um desses ajustes tinha relação com a necessidade de criar um espaço destinado ao debate, sobretudo, quando surgissem pontos de divergência entre os docentes. A estratégia foi reservar um tempo durante o encontro que seria dedicado a esse aspecto.

Como vimos, no decorrer da reunião da Etapa 1, alguns pontos foram levantados como a questão da carga horária mínima de dedicação para o curso, alguns participantes achavam que a organização do curso não deveria estabelecer uma carga horária mínima de dedicação ao curso, dessa forma, após debater o tema chegamos a conclusão que esse item deveria ser retirado do desenho do curso. Outras recomendações discutidas nas reuniões envolveram a alteração do nome do curso, adicionando o termo metodologias ativas ao título do curso, além da inserção da inclusão educacional como uma temática a ser desenvolvida ao longo do curso.

Além disso, atendendo a mais uma sugestão proposta pela equipe de colaboradores modificamos a metodologia do curso para incluir momentos que proporcionassem a oportunidade de debater e trabalhar conteúdos por meio de palestras realizadas no decorrer da capacitação. Fomos aconselhados também a retirar da ambientação a opção de registro das expectativas dos participantes em relação ao curso, optamos por incluir esse item no formulário referente ao perfil dos docentes o qual o preenchimento era opcional.

Etapa 2 – Desenvolvimento dos Módulos 1 e 2 do DP

As atividades referentes a essa segunda etapa foram desenvolvidas no período de 24 a 30 de setembro de 2020. Nesse ínterim os colaboradores elaboraram propostas relativas aos Módulos 1 e 2 do DP curso, que foram respectivamente: Módulo 1- *Metodologia Ativa como*

prática pedagógica no Ensino Superior: conceito, bases teóricas e princípios que as fundamentam; e Módulo 2 - Uso das Metodologias Ativas associadas às tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

O encontro síncrono programado para discutir sobre essas duas partes do DP ocorreu no dia 30 de setembro de 2020 e teve a participação de cinco professores dentre eles: 1 docente do *campus* de Parauapebas, 1 docente do *campus* de Tomé-Açu, 1 docente do *campus* de Capanema e 2 docentes do *campus* de Belém. Os primeiros momentos dessa reunião foram dedicados à apresentação de um quadro contendo as contribuições recebidas no primeiro encontro, assim como para discussão e deliberações. Houve duas sugestões de nomes para o curso, dessa forma, esse item ficou em aberto para definição posterior. Também foi sugerido que o tema inclusão fosse inserido nos objetivos e nas competências e habilidades do curso para, assim, integrar-se ao curso da forma mais harmonizada possível. Uma das docentes prontificou-se a dar um apoio mais direto quanto à questão da inserção do tema inclusão na proposta do curso.

Em relação ao tema carga horária de dedicação semanal, que foi um item de discordância entre os participantes, optamos por apresentar uma proposta de substituição, no Desenho Pedagógico inicial, do critério que estabelecia um tempo mínimo de dedicação semanal para participar do curso. Constaria, agora, no DP, o seguinte texto: ter disponibilidade semanal para realizar as atividades do curso. A proposta foi aceita.

Aproveitamos para explicar que após refletir sobre o assunto, concluímos que provavelmente surgiriam outros pontos de divergência e que quando isso ocorresse promoveríamos uma discussão e registraríamos as diferentes ideias e pontos de vista de cada participante. Essas contribuições seriam utilizadas como referência em futuras tomadas de decisões durante os ajustes e finalização da proposta.

Na sequência, iniciamos as discussões sobre as temáticas do encontro e destinamos dez minutos para cada participante socializar suas contribuições em relação aos Módulos 1 e 2 do DP inicial do curso. As propostas recebidas foram as seguintes: que no início do Módulo 1 haja um espaço reservado para um “resumo” conceitual sobre metodologias ativas e comentários apresentando as principais metodologias ativas, apresentando uma visão geral sobre os assuntos do curso. Disponibilizar, também, um espaço para explicar sobre a metodologia e recursos que serão utilizados durante o desenvolvimento das atividades.

No Módulo 2, que abordou a temática das tecnologias digitais associadas as metodologias ativas, os professores consideraram importante discutir esse tema durante o curso, no entanto, alertaram sobre a necessidade de desvincular a ideia de uma relação de dependência entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais, no que se refere a sua implementação. Relataram, inclusive, diferentes experiências de uso de recursos não digitais em suas práticas de ensino que deram certo, como por exemplo, o uso de cartolinas, massa de modelar, mapas mentais desenhados a mão no papel, entre outros.

Ainda sobre essa questão, um dos docentes sugeriu que o assunto central abordado no Módulo 2 (tecnologias digitais) fosse trabalhado de forma transversal e não em um módulo exclusivo. Foi proposto ainda que o Módulo 2 fosse dedicado a tratar dos principais métodos ativos. Outra recomendação manifestada pelos docentes fazia alusão a quantidade de recursos presentes na proposta inicial. Sobre isso, propuseram uma diminuição deles, sugerindo que fossem utilizados, preferencialmente, outros recursos de uso mais habitual para que esses artefatos não dificultassem o próprio desenvolvimento das atividades dos módulos.

Também foi debatida a importância de conhecer inicialmente os sujeitos envolvidos nesse processo de capacitação, seus conhecimentos de mundo, suas construções sociais, para assim, ir adaptando o planejamento conforme a necessidade dos envolvidos.

Nos momentos finais da reunião, foi informado que as sugestões seriam compiladas, analisadas e, na medida do possível, implementadas na proposta.

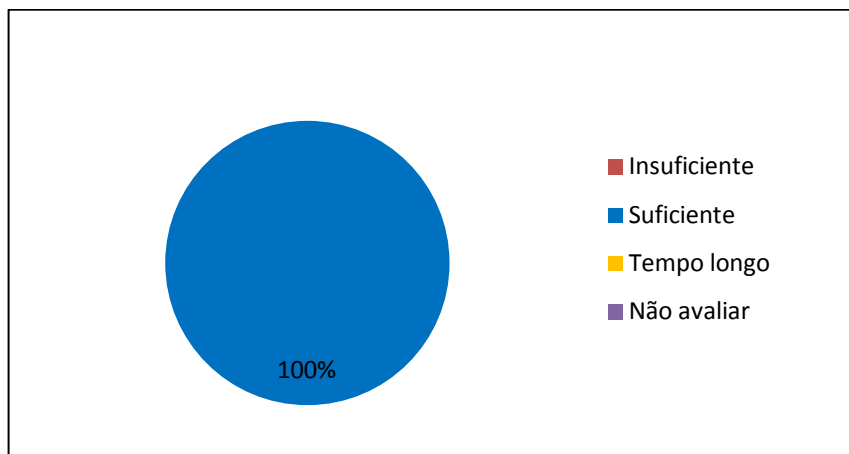
Da mesma forma que no encontro anterior, ao finalizar a reunião, disponibilizamos um link para que os participantes pudessem realizar uma avaliação referente à segunda etapa do processo de elaboração do Desenho Pedagógico do curso de capacitação. Os resultados obtidos foram esses, que estão disponíveis abaixo.

Questão 1 - Como você avalia o tempo disponibilizado para realização da ação assíncrona: leitura e elaboração de sugestões individuais referentes aos módulos I e II do curso (trilhas 1 e 2)?

O Gráfico 11 apresenta os resultados referentes à questão 1.

Quantidade de respostas: 4

Gráfico 11 - Avaliação da Etapa 2: questão 1



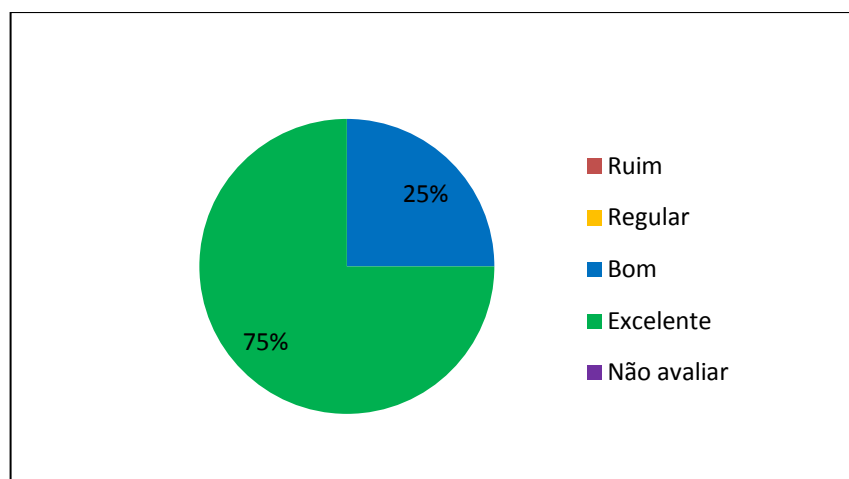
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 2 - Como você avalia o formato das discussões e socializações de ideias durante as atividades síncronas do segundo encontro virtual?

O Gráfico 12 apresenta os resultados referentes à questão 2.

Quantidade de respostas: 4

Gráfico 12 - Avaliação da Etapa 2: questão 2



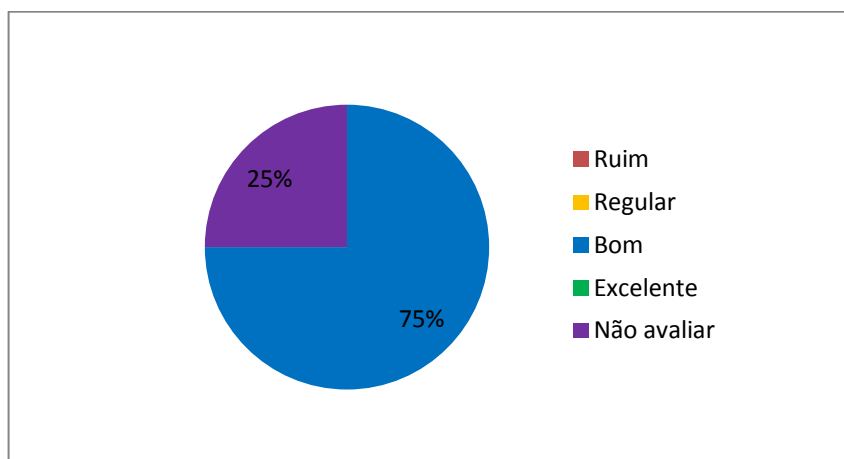
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 3 - Em relação aos textos e vídeos sugeridos como material de apoio teórico-conceitual para o módulo 1 (trilha 1), como você os avalia?

O Gráfico 13 apresenta os resultados referentes à questão 3.

Quantidade de respostas: 4

Gráfico 13 - Avaliação da Etapa 2: questão 3



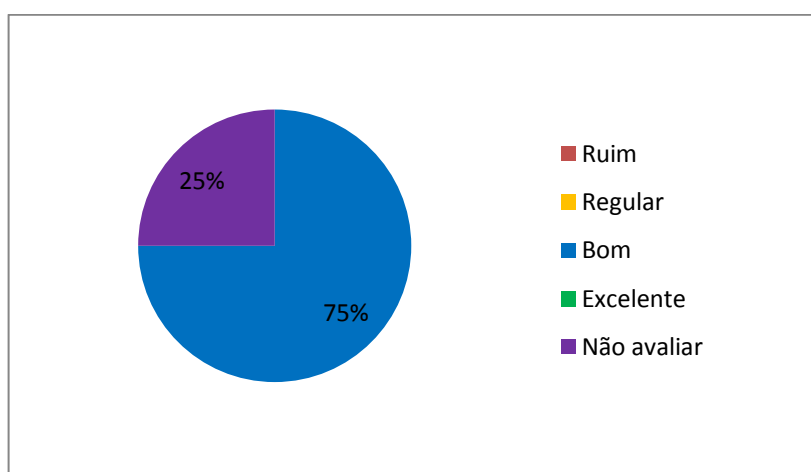
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 4. Em relação aos textos e vídeos sugeridos como material de apoio teórico-conceitual para o módulo 2 (trilha 2), como você os avalia?

O Gráfico 14 apresenta os resultados referentes à questão 4.

Quantidade de respostas: 4

Gráfico 14 - Avaliação da Etapa 2: questão 4



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 5 - Você gostaria de acrescentar sugestão (ões) ou comentário (s) adicional (is)?

O Quadro 16 apresenta os comentários referentes à avaliação da Etapa 2.

Quantidade de respostas: 1

Quadro 16 - Avaliação da Etapa 2: Comentários adicionais

Avaliador	Resposta
A	Espero que estejamos ajudando viu rss vejo que realmente vc tá diante de um desafio! Organizar as ideias é fundamental para o bom andamento da proposta. Sucesso.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Assim como na fase anterior, ao finalizar a Etapa 2 também fizemos o registro das contribuições para posterior análise e realização de ajustes, considerando as sugestões recebidas da equipe. A partir dos resultados da avaliação do segundo encontro decidimos manter a mesma metodologia para a próxima etapa.

Considerando isso e após as deliberações com a equipe de professores colaboradores foram inseridas, no Desenho Pedagógico do curso, as seguintes sugestões: a temática da inclusão, que foi adicionada aos objetivos, competências e habilidades do curso; os conceitos das metodologias ativas no módulo inicial do curso, bem como os diferentes tipos de métodos ativos no módulo seguinte. Também foi reservado um momento, no início da capacitação, para apresentação dos objetivos, da metodologia, das atividades, entre outros aspectos do curso. O tema “tecnologias digitais” foi apresentado como temática transversal, não ficando mais restrito a um único módulo.

Além disso, seguindo a recomendação dos colaboradores reduzimos a quantidade de recursos digitais que foram utilizados durante a capacitação, optando por recursos mais usuais. E, para levantar informações do público participante da capacitação foi elaborado um questionário para ser preenchido no início do curso, durante o módulo de ambientação do curso.

Etapa 3 – Desenvolvimento dos Módulos 3, 4 e 5 do DP

As atividades referentes à terceira etapa de construção do DP precisaram de um tempo maior de duração, tendo em vista ajustes no cronograma. Essas alterações foram realizadas por conta de mudanças na agenda de alguns docentes. Neste caso, as atividades foram desenvolvidas durante o período de 01 a 14 de outubro de 2020.

Nesse ínterim, a equipe elaborou contribuições relativas aos Módulos 3, 4 e 5 da proposta inicial do curso, respectivamente referentes aos seguintes temas: 3 – *Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior no contexto das Metodologias Ativas*; 4 – *Metodologias*

ativas inovadoras e suas relações com o desenvolvimento de competências e habilidades; 5 - Painel de experiências metodológicas ativas de ensino-aprendizagem na UFRA.

O terceiro e último encontro do processo de elaboração do DP ocorreu no dia 14 de outubro de 2020 e contou com a participação de sete professores, dentre eles: 1 docente do *campus* de Parauapebas, 1 docente do *campus* de Tomé-Açu, 1 docente do *campus* de Capanema, 1 docente do *campus* de Paragominas e 3 docentes do *campus* de Belém. No início da reunião foi apresentada uma parte da proposta, ainda em construção, que já incluía as mudanças implementadas com base nas sugestões recebidas nos encontros anteriores. Nessa versão da proposta, apresentamos como sugestão a retirada do módulo referente às experiências docentes e optamos por diluir esse item em outros módulos. Também sugerimos que fosse criado um módulo independente para a elaboração da atividade de ensino.

Os docentes recomendaram que o módulo relacionado ao relato de experiências docentes fosse mantido e que, inclusive, houvesse a ampliação de sua carga horária, por considerarem que este seria um momento muito importante do curso, uma vez que proporcionaria a troca de experiências entre os docentes.

Após esse momento, disponibilizamos um espaço para que cada participante tivesse a oportunidade de compartilhar suas contribuições em relação aos Módulos 3, 4 e 5 do desenho inicial do curso. Entre as sugestões apresentadas estava a de incluir dois momentos para troca de relatos de experiências, uma no início do curso e outra que ocorreria no módulo final.

O primeiro momento de compartilhamento de experiências ocorreria no início do curso e seria destinado aos docentes que quisessem relatar suas vivências em sala de aula. A segunda, que aconteceria no final do curso, serviria para que os docentes pudessem refletir sobre as mudanças de visão sobre metodologias ativas ocasionadas a partir de conhecimentos adquiridos durante o curso.

As outras propostas apresentadas foram as seguintes: que a ordem dos Módulos 3 e 4 fossem invertidas, ou seja, primeiro seriam abordadas os diferentes tipos de metodologias ativas e em seguida, no módulo seguinte, Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior no contexto das metodologias ativas.

Em relação ao módulo sobre avaliação da aprendizagem, dois docentes falaram da necessidade discutir a questão dos instrumentos mais inovadores para avaliação de conteúdos conceituais, pois muitas disciplinas ainda trabalham com assuntos que, por vezes, exigem a

memorização. Nesse sentido, a ideia é discutir com os docentes de que maneira esse tipo de avaliação pode ser aplicada no contexto das metodologias ativas. Foram sugeridas, também, discussões sobre a reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem, bem como a inclusão do tema de avaliação no contexto dos eixos temáticos, ou seja, a avaliação interdisciplinar, que é a proposta curricular atual da instituição.

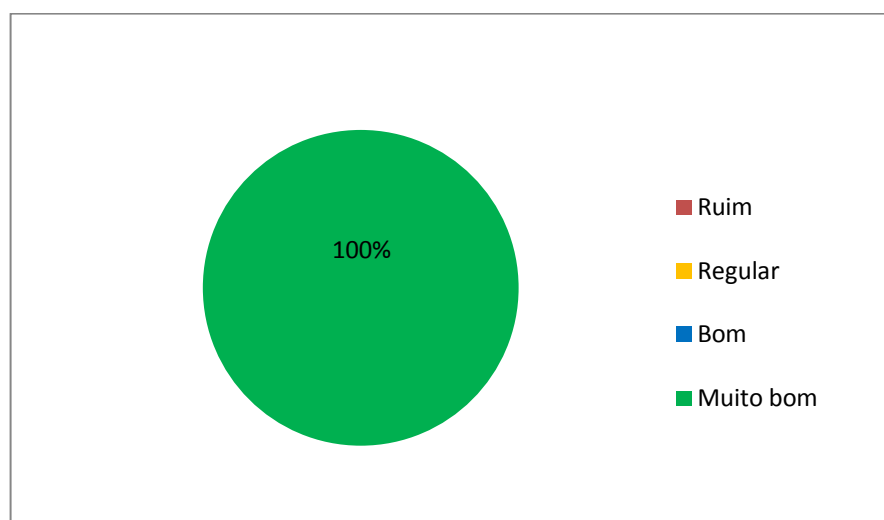
Nos momentos finais da reunião, comunicamos para a equipe de colaboradores que as sugestões seriam compiladas e, dentro do possível, incorporadas a proposta. Além disso, informamos que assim que os ajustes fossem concluídos, enviaríamos a versão final para cada integrante da equipe. Depois disso, houve um tempo para considerações de cada participante e, em seguida, disponibilizamos um link para que os participantes pudessem realizar a avaliação final do processo de elaboração do Desenho Pedagógico do curso de capacitação em metodologias ativas para docentes da instituição. Os resultados estão disponíveis a seguir.

Questão 1 - Em relação ao planejamento da atividade, como você avalia a dinâmica/metodologia escolhida para o processo de elaboração da proposta do curso de capacitação?

O Gráfico 15 apresenta os resultados referentes à questão 1.

Quantidade de respostas: 7

Gráfico 15 - Avaliação final: questão 1



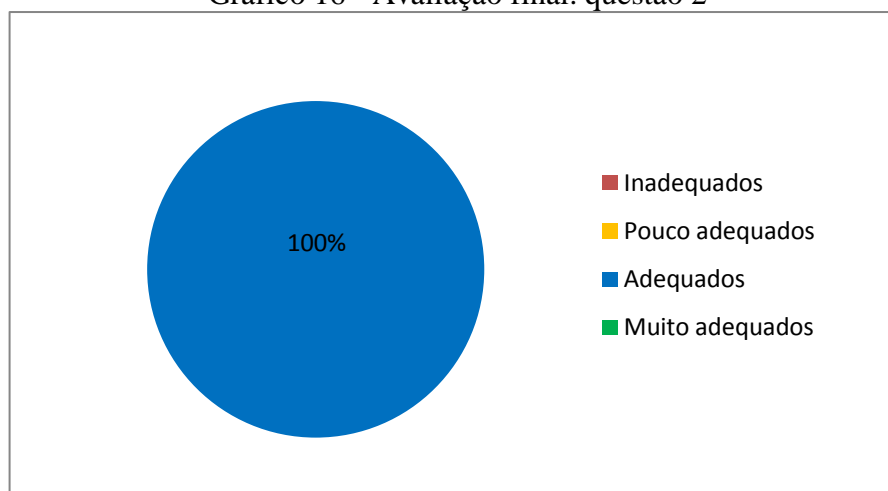
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 2 - Em relação ao desenvolvimento da ação, como você avalia as estratégias, os recursos e os materiais adotados e disponibilizados durante o processo de construção da proposta do curso de capacitação?

O Gráfico 16 apresenta os resultados referentes à questão 2.

Quantidade de respostas: 7

Gráfico 16 - Avaliação final: questão 2



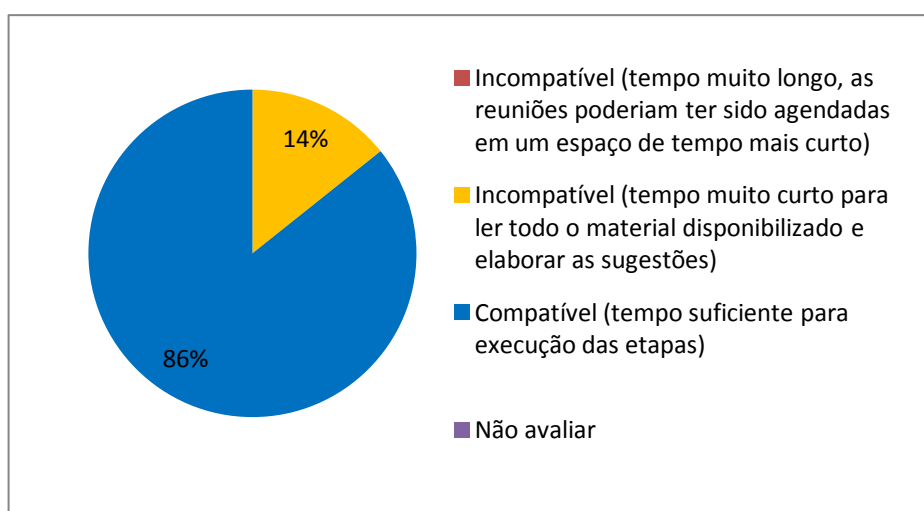
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 3 - Em relação aos prazos, como você avalia o cronograma (tempo de duração) estabelecido para o processo de elaboração da proposta do curso?

O Gráfico 17 apresenta os resultados referentes à questão 3.

Quantidade de respostas: 7

Gráfico 17 - Avaliação final: questão 3



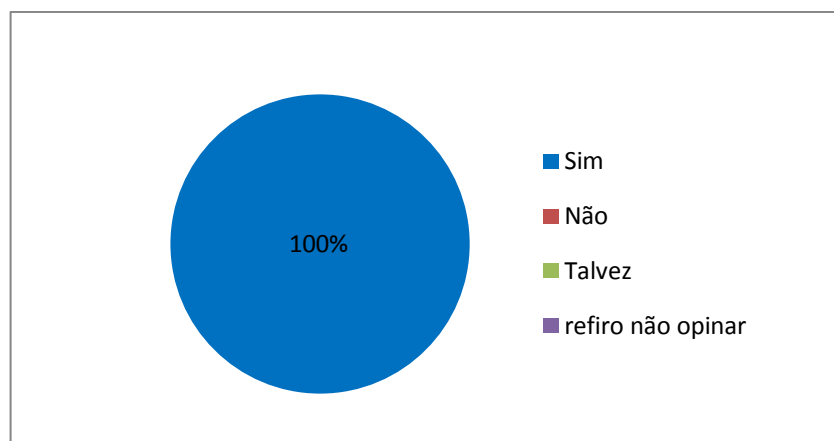
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 4 - Em sua opinião outros cursos de capacitação voltados para os docentes da UFRA deveriam ser elaborados de forma participativa e colaborativa, assim como este?

Quantidade de respostas: 7

O Gráfico 18 apresenta os resultados referentes à questão 4.

Gráfico 18 - Avaliação final: questão 4



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Questão 5 - Você gostaria de acrescentar comentário (s) adicional (is) sobre sua participação e/ou referente a outros aspectos do processo?

O Quadro 17 apresenta os comentários referentes à avaliação da Etapa 3.

Quantidade de respostas: 3

Quadro 17 - Avaliação final: Comentários adicionais

Avaliador	Respostas
A	Não consegui ler todo o material disponibilizado, mas todos estão salvos para um consulta posterior. Gostei da atenção dada em separar esse material, pois nos dava a possibilidade de saber o que era algum termo, ferramenta, estratégia colocada no documento que estávamos avaliando.
B	Agradecer ao convite de participar do Projeto. Nos sentimos lisonjeados pelo carinho e acolhida como docente. Acreditar em trabalhos como esse revela nossa importância como profissional e reafirma nossa prática docente. Que venham mais propostas como esta. Parabéns pelo trabalho esta lindo.
C	Foi uma experiência excelente, principalmente pela oportunidade de ouvir outros colegas e pelas contribuições que puderam ajudar na construção da proposta.
D	Apenas agradecer a oportunidade e parabenizar pelo trabalho.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Nessa terceira e última etapa as propostas sugeridas pela equipe de colaboradores e adicionadas ao desenho do curso foram: a manutenção e ampliação da carga do módulo referente às experiências de ensino, que também envolvia um momento durante o início do curso para compartilhamento de experiências didáticas. A troca da ordem dos módulos 3 e 4, ofertando primeiro o tipos de métodos ativos, e posteriormente desenvolvendo o módulo referente a avaliação da aprendizagem. No módulo de avaliação, como recomendado, foi inserido o conteúdo relacionado à avaliação no contexto da interdisciplinaridade (eixos temáticos) na UFRA. E, como forma de discutir sobre a reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem adicionamos a temática “*Avaliação de conteúdos e avaliação por competências*” para ser desenvolvido durante o Módulo 3.

Adequações e formatação do DP

Nesta última fase de construção do DP, focamos em organizar todas as contribuições recebidas, agrupando-as por tema e por módulo. Na etapa seguinte iniciamos o processo de adequação do DP, utilizando como norteador as recomendações sugeridas pela equipe de colaboradores durante o desenvolvimento das etapas de construção do DP.

Após finalizar a etapa de encontros síncronos, organizamos a estrutura completa do Desenho Pedagógico. Em seguida, criamos o *layout* da capa, contracapa e demais elementos que compõem o produto. Concluída a etapa de adequações e formatação do DP, iniciamos os procedimentos para realização da testagem do produto (experiência piloto).

4.6 Considerações acerca do processo de construção do DP

Destinamos este tópico para compartilhar nossas impressões sobre alguns acontecimentos e aspectos que se destacaram durante o desenvolvimento do produto. Ao longo do texto, trataremos de pontos centrais referentes ao processo de concepção do produto. Para tanto, utilizaremos como norteadores nossas observações e análises realizadas durante as fases de elaboração do DP.

Iniciaremos destacando o processo de avaliação de desempenho docente, que é realizado semestralmente pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Através desse instrumento os alunos avaliam a performance do corpo docente, ou seja, é por meio desse processo avaliativo que são captadas as percepções dos discentes sobre as práticas de ensino desenvolvidas na instituição. Em razão disso, utilizamos esses resultados como um dos

elementos substanciais para a formação da equipe de docentes que atuaram como colaboradores durante o processo de elaboração do DP.

Neste contexto, a avaliação docente assumiu um papel primordial para o estudo e, principalmente, para o processo de elaboração do DP. Foi a partir dos resultados encontrados na avaliação docente que identificamos algumas características de práticas de ensino desenvolvidas na UFRA. Além disso, esses resultados forneceram indicativos que auxiliaram na criação da lista inicial de possíveis integrantes que viriam compor a equipe de docentes que participaram da elaboração do DP.

Desse modo, os resultados da avaliação possibilitaram a identificação de práticas pedagógicas que se diferenciam dos modelos convencionais de ensino, ou seja, do ensino pautado na transmissão de conteúdos. Assim, durante a análise dos resultados dessa avaliação procuramos docentes que, na avaliação dos alunos, utilizavam metodologias inovadoras de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas, bem como aqueles docentes que adotam práticas que propiciam a participação e construção colaborativa do conhecimento.

Essa avaliação docente possibilitou, também, que elaborássemos um cenário caracterizado pelas percepções dos discentes sobre as práticas de ensino adotadas na Universidade. Acerca disso, destacamos que essa identificação do panorama das práticas de ensino permitiu que formulássemos algumas diretrizes para a construção do DP. Dessa forma, baseados nesse diagnóstico dos processos de ensino-aprendizagem, propusemos a inclusão de alguns temas relacionados a práticas de ensino que foram indicadas pelos discentes como as que favorecem um melhor aprendizado.

Diante desse diagnóstico, ficou evidente a necessidade de adicionarmos ao DP discussões sobre metodologias de ensino que favoreçam, sobretudo, a proatividade, o senso crítico e a reflexão dos alunos. Essas estratégias de ensino devem levar com conta, ainda, os conhecimentos prévios dos alunos, o estímulo à criatividade e a possibilidade de uma aprendizagem colaborativa, entre outras práticas com essas características. Temos que destacar que essas estratégias metodológicas, mencionadas acima, compõem o rol de práticas descritas pelos discentes como as que favorecem uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto fundamental foi o planejamento inicial das atividades. Essa etapa foi importante, tendo em vista que serviu como norteador para as ações que seriam desenvolvidas em cada etapa do processo de construção do DP. Além disso, esse planejamento foi pensado

para ser flexível, permitindo a realização de ajustes e aprimoramentos durante as fases de desenvolvimento do DP.

É relevante ressaltar que essa flexibilização, contida no planejamento, proporcionou tomadas de decisões pensadas frente a situações imprevistas. Isso permitiu que o processo de elaboração do DP se adaptasse aos acontecimentos, transformando as dificuldades e os desafios em oportunidades. Nessa perspectiva, buscamos delinear um planejamento que cumprisse a dupla função de direcionar as ações de elaboração do DP e ao mesmo tempo torná-las mais dinâmicas.

Ainda referente ao planejamento, consideramos uma ideia acertada ter previsto a realização de atividades assíncronas durante o processo de construção do DP. Observamos que essa modalidade de atividade (assíncrona) atenuou problemas decorrentes dos imprevistos que surgiram na agenda dos integrantes do grupo e que poderiam inviabilizar a participação deles em discussões síncronas.

Essa possibilidade de realizar atividades assíncronas propiciou, além de um espaço para leitura de materiais, a formulação de sugestões e recomendações referentes aos módulos que estavam sendo desenvolvidos. Cabe ressaltar que os materiais (conteúdos) eram enviados à equipe, por email, no início de cada etapa e serviam como apoio teórico-conceitual relativos aos temas dos módulos em desenvolvimento.

Ao final de cada etapa os participantes eram convidados a avaliar o material, bem como outros aspectos do processo de elaboração do DP. O retorno que obtivemos durante as avaliações das ações de elaboração do DP demonstrou que os docentes acharam o material disponibilizado satisfatório. Um deles, inclusive, teceu o seguinte comentário sobre isso:

Não consegui ler todo o material disponibilizado, mas todos estão salvos para um consulta posterior. Gostei da atenção dada em separar esse material, pois nos dava a possibilidade de saber o que era algum termo, ferramenta, estratégia colocada no documento que estávamos avaliando (FALA DE UM INTEGRANTE DA EQUIPE, 2020).

Vale destacar que a função desse material era justamente essa: oferecer embasamento teórico acerca dos conteúdos e sobre os recursos sugeridos na proposta inicial. Com esse material em mãos os professores tinham à disposição elementos para ampliar seu repertório de conhecimentos relativos aos assuntos que constavam na proposta do curso de capacitação.

Além dessa possibilidade de realizar atividades assíncronas, outro aspecto peculiar contido no processo de elaboração do DP refere-se à diversidade de *campi* e de áreas de atuação da equipe de docentes que contribuíram na ação de construção do produto. Consideramos que esse foi um fator importante devido a pluralidade de ideias e reflexões que trouxe para o processo de elaboração da proposta. Como explicamos em tópicos anteriores, nossa intenção era contar com uma equipe diversificada de professores.

Nessa perspectiva, levando em conta que a UFRA ao longo de sua trajetória passou a oferecer cursos em diferentes áreas, como: Ciências Agrárias, Administração e Finanças, Computação, Educação, etc., consideramos que o ideal seria formar uma equipe multidisciplinar, ou seja, composta por professores de diferentes *campi* e áreas de formação e atuação. Avaliamos, portanto, que essa característica multidisciplinar e plural de composição da equipe contribuiu para ampliar o alcance da proposta, tornando-a abrangente e adequada a diferentes cenários educacionais existentes na instituição.

A decisão mostrou-se acertada, tendo em vista que durante as discussões os colaboradores buscaram trazer, para o debate, situações relacionadas ao seu ambiente de ensino. Essas questões permitiram identificar aspectos que precisavam de ajustes para que a proposta estivesse adaptada e atendesse aos diferentes contextos de ensino da UFRA.

Por outro lado, trabalhar com uma equipe tão diversificada foi desafiador, isso porque, durante o processo de elaboração do DP, houve momentos de divergência entre os integrantes da equipe. Esses contrapontos, levantados durante as reuniões, nos levaram a compreender a importância e a necessidade de manter a equipe inteirada em relação aos objetivos da ação durante todo o processo de construção do DP. Sobre isso, Behar et al. (2009) apresentam a seguinte reflexão:

Para que um grupo possa colocar seu objetivo comum em prática, é necessário que os sujeitos compreendam o ponto de vista do outro e, mesmo que não concordem, argumentem e articulem as diferentes contribuições, construindo-as em um novo patamar. Dentro disso, as funções individuais e coletivas alimentam-se mutuamente em prol de uma lógica comum e de um pensamento equilibrado, não podendo ser entendidos como uma relação dicotômica (BEHAR et al. 2009, p. 126 e 127).

Contudo, desenvolver o DP em parceria com essa equipe de docentes foi uma experiência que nos proporcionou aprendizados significativos. Neste sentido, consideramos que essa ação de elaboração do DP possibilitou a mobilização de habilidades como: mediação de debates, de ser transigente com opiniões divergentes, além de analisar e fazer a curadoria das diferentes ideias propostas.

É relevante destacar, também, que o processo de elaboração do DP teve como princípio norteador o alinhamento da proposta (DP) com as demandas e políticas da instituição. Referente a isso, destacamos que uma das recomendações da equipe foi à inserção de temas como inclusão e interdisciplinaridade (avaliação na perspectiva dos Eixos Temáticos), previstos no Planejamento Estratégico e no Projeto Pedagógico Institucional. Consideramos que ao incluir esses temas na proposta, convergimos para o alcance de um dos nossos objetivos que era de elaborar um curso conectado com as políticas de ensino da UFRA.

A realização de uma avaliação continuada do processo de elaboração do DP foi outro aspecto que destacamos como positivo. Essa avaliação, feita por meio do preenchimento de formulário eletrônico, foi utilizada para analisar se as atividades de elaboração estavam sendo realizadas adequadamente. Nossa intenção era obter um panorama das percepções dos participantes, ou seja, um *feedback* dos pontos que necessitavam de ajustes para o aprimoramento da própria ação de elaboração do DP.

De modo geral, os integrantes da equipe avaliaram o planejamento da ação como satisfatório. No entanto, a partir dos resultados obtidos por meio dessa avaliação, consideramos que para uma futura ação similar será necessário acrescentar mais tempo em cada etapa do processo, ampliando o prazo destinado à leitura dos materiais e formulação de sugestões.

A aprovação da metodologia de elaboração do DP foi outro ponto que chamou nossa atenção, ou seja, a estratégia de reunir uma equipe de docentes para participar da construção do DP, obteve avaliação satisfatória. Consideramos que esse tipo de metodologia, além de possibilitar a construção de uma proposta de capacitação abrangente e adaptada aos contextos de ensino da instituição, pode representar uma experiência positiva para os próprios docentes que participam da ação, uma vez que oportuniza momentos de reflexão, de interação e, conseqüentemente, de aprendizado mútuo.

Ao analisarmos a maneira como as discussões foram ocorrendo em cada etapa da ação observamos que, durante as discussões referentes à construção do DP, a interação e a socialização de saberes entre os integrantes da equipe de docentes colaboradores foram se desenvolvendo de maneira natural. Neste aspecto, consideramos que a ação alcançou dimensões maiores do que previmos no planejamento inicial. Isso serviu para reafirmar a importância de contemplar no DP do curso momentos destinados ao relato e a troca de experiências de ensino na Universidade.

Diante disso, compreendemos a importância de levar em consideração que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14). Isso reafirma a ideia de que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 14).

Consideramos também que os resultados obtidos por intermédio dessa metodologia de elaboração de DP de curso de capacitação, podem servir como diretriz para propostas futuras. Nesse sentido, acreditamos que estratégias como estas poderão ser utilizadas durante o processo de planejamento de cursos de capacitação de mesma natureza voltados para docentes da UFRA, bem como para outras instituições de Ensino Superior, tendo em vista que pode contribuir para que a capacitação seja mais significativa para o seu público-alvo, por considerar suas necessidades e interesses.

Por último, acreditamos que seja importante abordar o panorama social do período em que ocorreu o processo de elaboração do DP do curso, que foi o momento atípico que estávamos vivenciando durante a ação. Estávamos nos primeiros meses de pandemia da COVID-19 e devido isso, a universidade passava por diversos processos de adaptação para oferecer aulas no formato de ensino remoto. Foi no decorrer desse período que realizamos as primeiras ações voltadas para o desenvolvimento do DP.

Nesse período a universidade iniciava sua primeira experiência com o ensino remoto e sabíamos que, para alguns docentes integrantes da equipe, esta seria a primeira experiência com o ensino virtual, e, portanto, um momento desafiador. Além de tudo isso, muitos ainda tiveram que lidar com medos, incertezas e perdas, que fazia parte do cotidiano de todos naquele período. Contudo, vale ressaltar que mesmo diante desse cenário, os professores foram muito engajados e comprometidos, sempre demonstrando interesse em contribuir para que a proposta fosse concluída da melhor maneira possível.

5. O PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Descrição inicial

O produto educacional desenvolvido durante essa pesquisa foi um curso de capacitação em metodologias ativas, direcionado aos docentes da Universidade Federal Rural da Amazônia e voltado ao aperfeiçoamento das práticas de ensino na instituição. O intuito foi construir uma proposta de curso, sobre metodologias ativas, para apresentá-la à Universidade como possibilidade de complementação da formação pedagógica dos professores da UFRA. Por meio dessa capacitação, esperamos contribuir para o desenvolvimento de saberes docentes, na perspectiva de uma prática pedagógica criativa e inovadora, com foco na utilização de metodologias ativas.

Essa prática criativa e inovadora requer mudanças de posturas em relação ao ensino-aprendizagem e envolve a escolha de estratégias de ensino diferenciadas e mais adequadas para enfrentar determinadas situações de aprendizagem. Nesse contexto, acreditamos que as metodologias ativas podem ser consideradas como prática criativa e inovadora por estimularem a atuação proativa dos discentes na construção do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de contornar adversidades, ao propor situações nas quais os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades para resolver problemas. Ou seja, representam uma abordagem capaz de dar respostas mais significativas aos desafios atuais.

É importante destacar que essas metodologias caracterizam-se, principalmente, por promover uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Entretanto, não podemos deixar de considerar que historicamente há uma predominância de métodos que não beneficiam a participação do aluno no processo, que privilegiam a passividade e inibem a sua criatividade. De acordo com os estudos de Rocha (2014, p. 4), existe uma “cultura educacional vigente do aluno passivo” e ainda “o processo deficiente de formação dos professores, principais responsáveis pela adoção de mudanças significativas no processo de aprendizagem”.

Nessa perspectiva, acreditamos que a utilização de estratégias pedagógicas baseadas em metodologias ativas pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a autonomia dos estudantes e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Neste contexto, consideramos oportuno conceber um curso que possa incentivar o uso das metodologias ativas como prática de ensino na UFRA, visando potencializar o processo de

aprendizagem e contribuir para o aprimoramento da formação dos discentes dos cursos de graduação da instituição.

O curso de capacitação foi planejado de forma a assegurar seu alinhamento com as políticas e princípios da instituição, mantendo como foco principal a participação ativa dos docentes no processo de construção de conhecimentos. O formato do curso prioriza, ainda, a manutenção de um ambiente dialógico de aprendizagens colaborativas, por meio do compartilhamento de experiências, estímulo à criatividade e, principalmente, incentivo à reflexão crítica sobre as práticas de ensino.

Nesse contexto, compreendemos que a crítica e a reflexão sobre a prática pedagógica são aspectos importantes e que precisam estar presentes nos momentos de capacitação docente. Freire (1996, p. 39) ressalta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

O intuito é que essas reflexões, mediadas pela teoria, contribuam para o desenvolvimento, o compartilhamento e a problematização de alternativas didáticas adaptadas ao contexto de cada docente. Assim, por meio de estratégias diferenciadas, objetivamos envolver os docentes em um processo criativo e significativo de construção de possibilidades metodológicas embasadas numa perspectiva de processos ativos de ensino-aprendizagem.

A construção do produto pautou-se também em reflexões acerca da importância de um aprimoramento contínuo dos saberes pedagógicos e das habilidades pedagógicas para um bom desempenho da docência no Ensino Superior. Neste sentido, direcionamos nosso olhar principalmente para os saberes relacionados a práticas de ensino, aspectos que são considerados fundamentais para o processo de aprendizagem dos discentes, bem como para o desenvolvimento de competências almejadas pela instituição e pela sociedade contemporânea.

Referente às habilidades pedagógicas necessárias aos professores universitários, observamos que é comum encontrar pesquisas que investigam essa temática. Sobre isso, D'Ávila e Veiga (2012, p. 8) explicam que a docência no Ensino Superior tem revelado problemáticas que podem ter relação com a falta de uma formação que contemple aspectos didático-pedagógicos e filosóficos. Segundo as autoras essas questões vão

Desde problemas de concepção epistemológica a problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, provêm de outras áreas de conhecimento ou áreas profissionais, e, via de

regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior ao campo pedagógico (D'ÁVILA; VEIGA, 2012, p. 8).

Diante desse panorama, o produto educacional foi projetado como um instrumento configurado para contribuir com o aprimoramento de questões como a formação pedagógica dos professores da UFRA, sobretudo, no sentido de fomentar a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Portanto, ponderamos que investir na qualificação dos professores para utilizar estratégias baseadas em metodologias ativas como uma das principais iniciativas para enfrentar o desafio de promover mudanças no processo educativo e ressignificá-lo é uma estratégia acertada. Afinal, é o docente que está diretamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, e nesta perspectiva, acreditamos que as instituições de ensino devem estar empenhadas em motivá-lo e capacitá-lo a identificar e implementar, em suas aulas, estratégias de ensino atuais, principalmente aquelas que estimulem a participação ativa dos educandos.

5.2 Desenho Pedagógico do Curso

O Desenho Pedagógico representa a materialização do produto, que é um curso de capacitação denominado: *Metodologias ativas para contextos universitários* voltado para docentes da Universidade Federal Rural da Amazônia. O curso foi estruturado em cinco módulos além de um espaço inicial destinado à ambientação dos participantes e um momento final dedicado à avaliação do curso e autoavaliação dos participantes, conforme apresentaremos a seguir.

Ambientação do curso

O espaço destinado à ambientação do curso tem como objetivos: propiciar a interação entre os participantes do curso; apresentar o programa e o cronograma do curso; conhecer o perfil dos docentes participantes (*campus*, área de formação e atuação, estilos e preferências de aprendizagem e conhecimentos prévios acerca das metodologias ativas).

Módulo 1

Este módulo tem como tema: *Metodologia ativa como prática pedagógica no Ensino Superior: conceitos, bases teóricas e princípios que as fundamentam*. As estratégias, conteúdos e recursos adotados têm como foco o desenvolvimento dos seguintes objetivos de aprendizagem: compreender conceitos e os princípios que fundamentam as metodologias

ativas; entender os papéis do professor e do aluno na perspectiva das metodologias ativas; identificar características e diferenças entre aprendizagem passiva (ensino transmissivo) e aprendizagem ativa (metodologias ativas); e refletir sobre a importância de selecionar metodologias e recursos adequados aos diferentes perfis de alunos, com intuito de promover um ensino inclusivo e uma aprendizagem ativa e significativa.

Tendo em vista os objetivos de aprendizagem definidos para o Módulo 1, foram selecionados os seguintes conteúdos: conceitos, bases e princípios que fundamentam as metodologias ativas; principais características e diferenças entre aprendizagem ativa e passiva; papel do professor e do aluno no contexto da aprendizagem ativa; as metodologias ativas e o processo de inclusão no contexto da UFRA.

Módulo 2

O tema *Metodologias ativas aplicadas ao Ensino Superior: tipos e formas de utilização em sala de aula* é o título do Módulo 2. Os conteúdos e atividades planejados para o módulo têm como objetivos de aprendizagem: conhecer diferentes modelos de métodos ativos, que são populares no meio educacional; compreender o processo de seleção e planejamento de aulas usando métodos ativos; entender a relação entre o método ativo e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Considerando os objetivos de aprendizagem, selecionamos os seguintes conteúdos para serem trabalhados durante o Módulo 2: diferentes métodos ativos de ensino-aprendizagem; critérios para seleção; relação entre o método ativo e o desenvolvimento de competências e habilidades; planejamento e aplicação de métodos ativos; métodos ativos apropriados ao Ensino Superior e ao contexto da UFRA; definições, características e formas de aplicação dos seguintes métodos ativos: Aprendizagem Baseadas em Problemas; Sala de Aula Invertida; *Peer Instruction*; Gamificação; Aprendizagem Baseada em Projetos; Método do Caso; *Desing Thinking*.

Módulo 4

No Módulo 4 será abordada a temática *Experiências docentes com metodologias ativas na UFRA*. As ações planejadas para este módulo têm como objetivos de aprendizagem conhecer experiências de docentes da UFRA, que atuam em uma perspectiva de aprendizagem ativa, e compartilhar vivências nessa perspectiva de ensino-aprendizagem.

Módulo 5

Este módulo apresenta como tema *Metodologias ativas na prática: elaboração de atividade de ensino baseada em metodologias ativas e inclusivas* e tem como objetivo elaborar uma atividade de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas. As estratégias planejadas para o módulo envolvem a realização da atividade “mão na massa”; leitura de materiais de apoio teórico-conceitual e aplicação de um desafio final – atividade de caça-palavras.

Avaliação do curso e autoavaliação realizada pelos participantes

A última etapa do curso é destinada à avaliação do curso e à autoavaliação dos participantes, e tem como objetivo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem oportunizado.

O DP do curso pode ser acessado através do QR *code* disponível a seguir, na Figura 4.

Figura 4 – QR code para acessar o DP do curso



Fonte: gerado pelo aplicativo *flowcode* (2021).

O QR *code* (Figura 4) possibilita o acesso ao DP completo, que contém a seguinte estrutura: apresentação, processo de concepção do curso, por que metodologias ativas, recomendações para oferta do curso, princípio das metodologias ativas contemplados no curso e aspectos gerais do curso. Além disso, o DP disponibiliza o fluxo completo de atividades e os anexos, incluindo alguns modelos de atividades e recursos que podem ser utilizados durante o curso.

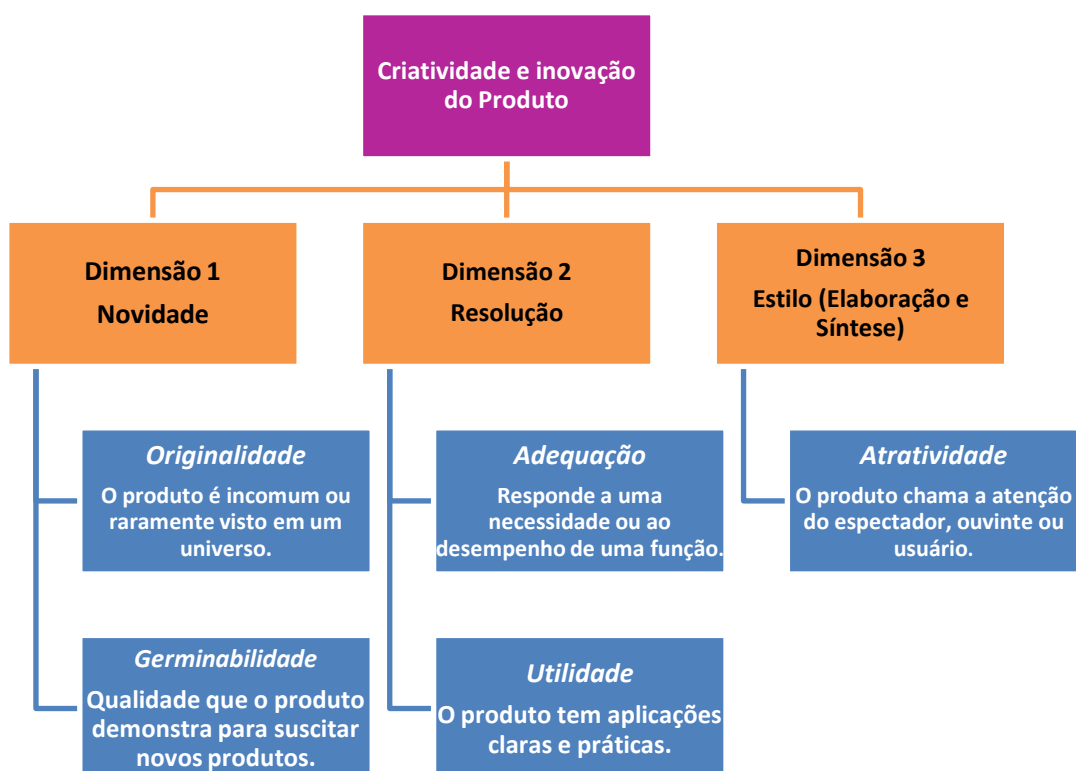
5.3 Aspectos criativos e inovadores do produto

Analisando alguns estudos sobre a temática da inovação e da criatividade é possível perceber que não há, ainda, conceitos definitivos sobre esses dois temas (criatividade e inovação). No entanto, as bibliografias disponíveis remetem a um conjunto de dimensões e

critérios que podem auxiliar no processo de avaliação de aspectos criativos e inovadores de produtos e processos, entre eles, citamos os trabalhos de Besemer, e Treffinger, (1981); Horn e Salvendy (2006); e Morais (2005), que desenvolveram alguns parâmetros e critérios quantificáveis para avaliar aspectos criativos e inovadores em diferentes contextos de utilização. Neste caso, usamos esses preceitos como norteadores para identificar esses aspectos no produto educacional desenvolvido durante essa pesquisa.

Esses indicativos podem ser analisados considerando algumas dimensões, no caso desse produto (curso de capacitação), três delas tiveram destaque: a primeira dimensão está relacionada à **Novidade** do produto, a segunda refere-se à questão da **Resolução** e a terceira dimensão é relativa ao **Estilo (elaboração e síntese)** do produto. É importante ressaltar que as características do produto enquadram-se nas dimensões proposta pelos teóricos e atendem aos seguintes critérios de inovação e criatividade propostos, como mostraremos no Diagrama 2, a seguir.

Diagrama 2 - Critérios de inovação e criatividade



Fonte: elaborado pela autora, com base nos textos dos autores Besemer e Treffinger (1981); Horn e Salvendy (2006); e Morais (2005).

As respectivas justificativas para cada critério atribuído ao produto estão elencadas na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Justificativa de cada critério de inovação e criatividade

ORIGINALIDADE
<p>É original, devido ao formato de concepção do produto, que proporcionou uma interação horizontal entre os docentes da UFRA e a autora da proposta para criar, colaborativamente, o produto educacional (Curso de capacitação). O produto é inédito considerando o ambiente e público para o qual é destinado (Docentes da UFRA).</p>
GERMINABILIDADE
<p>Uma das premissas da proposta do curso é o seu caráter germinável. Em razão dessa característica a proposta pode adequar-se a particularidades de outros cursos ou formação, com as devidas adaptações. Essas adaptações podem ser realizadas por meio de análises e avaliações, que são processadas e saem em forma de propostas readequadas as necessidades da instituição. Isso permite ainda que haja um aprimoramento constante do produto, o que pode ocorrer desde a fase de diagnóstico institucional até a fase de construção coletiva do produto. Outro diferencial é a metodologia de concepção do curso, que também poderá ser utilizada como referência para que outras pessoas ou instituições interessadas implementem adequações necessárias para que o produto (curso) atenda as particularidades de outros contextos educacionais em que for aplicado.</p>
ADEQUAÇÃO
<p>O produto atende a esse critério porque em seu processo de construção levou-se em consideração as demandas e características institucionais, adequando-se também as necessidades e interesses do público a que é destinado (docentes da UFRA).</p>
UTILIDADE
<p>O curso foi projetado para estimular nos docentes o interesse pelas metodologias ativas e auxiliá-los a utilizá-las em suas aulas, assim como para atuarem como multiplicadores dessas práticas, a partir da troca de experiências. Foi desenvolvido, também, para que os docentes produzam materiais e aprimorem suas práticas de ensino durante o curso, por meio das atividades propostas durante a aplicação da capacitação. Dessa forma, o curso pode ser considerado útil por ter uma estrutura que possibilite o alcance desses objetivos e por possibilitar a ressignificação de práticas de ensino da instituição.</p>
ATRATIVIDADE
<p>As temáticas discutidas durante o curso foram definidas levando em conta os interesses e necessidades dos docentes, também foram selecionados temas que estão em evidência no meio educacional, como estratégias criativas e inovadoras de ensino-aprendizagem e inclusão, o que faz com que o curso se torne atrativo para o público-alvo. Outro fator que contribui para tornar o produto mais atrativo é a abordagem sobre metodologias ativas no Ensino Superior, tendo em vista que, atualmente, elas têm despertado entre os docentes certo interesse e curiosidade sobre esse assunto.</p>

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, usando o aplicativo canva (2021).

5.4. Processo de testagem do produto

Após concluir a fase de elaboração do Desenho Pedagógico do curso de capacitação voltado para professores da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), iniciamos o passo seguinte, a testagem do produto (curso de capacitação). Esse procedimento configurou-se como uma experiência piloto, que consistiu na aplicação do curso sobre metodologias ativas idealizado para os docentes da instituição.

Apesar de ser uma atividade promovida pela UFRA, inclusive com certificação emitida pelas pró-reitorias responsáveis (PROEN e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP), optamos por considerar esse processo como uma experiência piloto. Isso porque, a partir dessa primeira oferta do curso tínhamos a intenção de acompanhar a execução da capacitação e avaliar aspectos que necessitavam de aprimoramentos para efetivá-los, isso deveria ocorrer tanto no desenvolvimento, quanto no final da capacitação, culminando, em seguida, em melhorias no Desenho Pedagógico do curso.

A aplicação do curso foi precedida de dois procedimentos que consideramos fundamentais para realização da testagem do produto na instituição. O primeiro envolveu a apresentação da proposta do curso à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), em seguida houve o cadastro do curso junto aos setores responsáveis pela promoção de eventos de capacitação para docentes da UFRA (PROEN e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP). O segundo procedimento abrangeu a produção, seleção e organização dos materiais e recursos necessários para o desenvolvimento do curso. Após concluir essas etapas, a oferta da primeira turma do curso (experiência piloto) se concretizou.

Apresentação da proposta à PROEN e cadastro do curso

Na fase inicial, de apresentação do curso à PROEN, propusemos uma reunião com a equipe técnica da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico (DDP), setor ligado a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade e responsável por esse tipo de demanda. Durante esse encontro apresentamos e discutimos alguns aspectos da proposta, entre eles: os objetivos, as estratégias de elaboração da proposta do curso, bem como as demandas de recursos necessários para a oferta do curso (facilitadores, apoio administrativo, plataformas de ensino para oferta do curso em ambiente virtual, e procedimentos para divulgação e inscrição de participantes).

Em seguida, participamos de uma segunda reunião, desta vez, com a equipe da DDP e da Divisão de Capacitação e Desenvolvimento (DCAD) da PROGEP. Na ocasião, recebemos orientações quanto aos procedimentos padrões e recursos disponibilizados para realização do curso. Além disso, foi explicado qual seria a função de cada unidade (DDP/PROEN e DCAD/PROGEP) na aplicação do curso. Ainda na reunião, fomos orientados, também, a preencher um formulário padrão (plano de capacitação), com informações referentes ao curso, para que em seguida fosse protocolado o processo de oficialização e firmada a parceria entre DDP/PROEN e a DCAD/PROGEP na realização do curso.

Com base nas informações recebidas durante essa reunião, tomamos algumas decisões em relação aos facilitadores do curso e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que seria utilizado. Após algumas explicações sobre procedimentos que poderiam atrasar o desenvolvimento do curso, concluímos que seria mais célere formar uma equipe de facilitadores com recursos próprios, composta por um discente do mesmo programa de pós-graduação (PPGCIMES) e pela autora do produto educacional, constituindo, dessa forma, uma dupla²⁷ para atuar como facilitadores do curso. Essa decisão foi tomada levando em conta que a DCAD precisaria de um prazo maior para providenciar/destinar recursos financeiros para o pagamento de facilitadores e profissionais para administração da plataforma de ensino (*Moodle*), o que impactaria em nossa agenda de aplicação do curso e extrapolaria o prazo para finalização da dissertação.

Realizadas essas adaptações, o passo seguinte foi a abertura do protocolo no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) para envio de documentos (plano de capacitação), registro do curso e oficialização da parceria entre PROEN e PROGEP para a realização do curso. Por meio deste documento, a proposta foi devidamente oficializada, necessitando apenas de alguns ajustes em relação ao período de inscrição, matrícula e oferta do curso, tendo em vista uma melhor adequação desses prazos às demais capacitações promovidas pela DCAD que estavam em andamento no mesmo período.

Produção, seleção e organização dos materiais e recursos

Esta fase foi desenvolvida concomitantemente com o procedimento de formalização do curso. Durante esse período aproveitamos para convidar os professores que integraram a equipe de elaboração do curso para participar do painel de experiência docente, planejado

²⁷ Djanira Leal (autora da pesquisa) - Graduada em Pedagogia, servidora da UFRA e discente do PPGCIMES. Ivanilton Ferreira – Graduado em pedagogia, docente do Ensino Superior (UEPA) e discente do PPGCIMES.

para ocorrer durante o Módulo 4. A ideia era proporcionar o compartilhamento de experiências de ensino baseado em metodologias ativas com os participantes do curso.

O painel de experiências foi organizado para acontecer em dois encontros síncronos, ou seja, quatro docentes relatariam as experiências no primeiro encontro e três no segundo. Dos sete professores convidados, apenas quatro deles tinham disponibilidade em suas agendas para o período que havíamos definido no cronograma do curso. Em função disso, foi necessário reorganizar o planejamento do curso, prevendo somente um encontro para realização do painel, com a participação de quatro docentes.

Além dos docentes, também convidamos três palestrantes para discutir temas referentes aos Módulos 1, 2 e 3, durante os encontros síncronos. Para o Módulo 1 convidamos uma pedagoga que trabalha no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRA, para desenvolver o tema metodologias ativas no contexto da inclusão. Para apresentar as potencialidades e funcionalidades do *Design Thinking* aplicado ao ensino, no Módulo 2, convidamos uma profissional com mestrado em Ensino pelo PPGCIMES e com expertise nessa metodologia de ensino. Já para o Módulo 3, convidamos uma professora com mestrado em Ensino pelo PPGCIMES e que atua como gestora de projetos em uma instituição de Ensino Superior da rede privada de Belém para palestrar sobre Avaliação por Competências.

Quanto aos materiais e recursos didáticos, as ações envolveram: escolha da plataforma que seria utilizada como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); adequação/organização do AVA à estrutura do curso: criação dos módulos e organização das atividades no AVA; realização de curadoria e organização dos conteúdos (páginas de livros, vídeos, e-books, artigos, elaboração de slides, links, etc.); testagem de aplicativos para realização das atividades; e criação dos formulários (perfil dos participantes, autoavaliação, avaliação do curso, quiz, etc.).

No que se refere à plataforma de ensino, havíamos planejado utilizar o *Moodle* da UFRA, mas, por conta do prazo que a DCAD precisaria para obter todas as autorizações e recursos necessários para solicitar a Gratificação por Encargos e Concursos (GEC) e providenciar a contratação do administrador, consideramos mais adequado optar por outro recurso (plataforma) que não precisasse de contratação de profissional para administrar. Neste caso, realizamos um levantamento de plataformas de ensino que pudessem ser utilizadas como sala de aula virtual, para em seguida testar suas funcionalidades e selecionar aquela mais compatível com a proposta do curso.

Durante esse processo, avaliamos três plataformas digitais: *Google Classroom*, *Schoology* e o *Edmodo*. Desses três recursos, o *Google Classroom* mostrou-se o mais apropriado, tendo em vista sua facilidade de acesso e funcionalidades. Já a plataforma *Schoology*, apesar de oferecer funcionalidades similares ao *Moodle*, manifestou certa instabilidade, ou seja, constatamos que ocorria uma falha na hora de acessar a sala de aula pela primeira vez. Mesmo com o código de acesso da plataforma *Schoology*, o discente não era autorizado a entrar na sala de aula virtual.

O *Edmodo*, por sua vez, não oferecia opções para organização do curso em módulos, seu *layout* é parecido com o de uma rede social o que poderia dificultar o acesso aos conteúdos e atividades que seriam postadas, visto que não haveria uma pasta específica para cada módulo. Isso geraria uma extensa barra de rolagem, dificultando a busca de materiais postados no início.

Após essa triagem, elegemos o ambiente virtual do *Google Classroom* como plataforma de ensino. Para utilizá-la, criamos uma conta de email, vinculando-a ao curso. Em seguida, iniciamos o processo de adequação/organização do AVA considerando a estrutura do curso e as funcionalidades da plataforma. Nesta etapa, escolhemos o *layout* (aparência) da sala e criamos os sete tópicos do curso (o tópico de ambientação, os cinco módulos do curso e o tópico referente à autoavaliação e avaliação do curso). Os conteúdos para leitura e as atividades de cada tópico eram postados a cada início de módulo e configurados como uma espécie de trilha de aprendizagem, ou seja, sinalizamos o percurso que o participante deveria realizar em relação ao acesso aos materiais, bem como a ordem de realização das atividades em seu respectivo módulo.

Durante esse período de organização da sala de aula virtual, também realizamos a curadoria de conteúdos, selecionando artigos, e-books, vídeos, páginas de livros, etc., que contemplassem os conteúdos de cada módulo. No Quadro 17, a seguir, apresentamos os materiais disponibilizados ao longo do curso. É importante ressaltar que, além dos materiais selecionados previamente para cada trilha, ao longo do curso foram selecionados materiais complementares direcionados a suprir os questionamentos e dúvidas dos participantes.

Quadro 18 – Curadoria de materiais de apoio teórico-conceitual

Módulo	Materiais básicos	Materiais complementares
<p>1 - Metodologia ativa como prática pedagógica no Ensino Superior: conceitos, bases teóricas e princípios que as fundamentam</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda (Moran, 2018, pág. 2-10); • Abordagens teóricas que fundamentam a adoção das metodologias ativas (Filatro e Cavalcante, 2018, p. 17-33); • Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem (Cortelazzo, et al. 2018, p. 92-99); • O que são metodologias ativas e como trabalhar com elas em cursos de graduação (Masetto, 2018, p. 149-153). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 1: Metodologias ativas – Lilian Bacich. Doutora em psicologia educacional, Lilian Bacich fala sobre como não é só a tecnologia que transformará a educação. Link: https://www.youtube.com/watch?v=fgqhapii1kk • Vídeo 2: Nós da Educação - José Manuel Moran. O programa com o professor José Manuel Moran, doutor em Ciências da Comunicação pela USP, aborda o uso da internet na educação, em temas como a aplicação das diferentes mídias na educação e a aprendizagem colaborativa. 2008. TV Paulo Freire. Link: https://www.youtube.com/watch?v=G1_g-N4sDuA&feature=emb_logo • Vídeo 3: Metodologias Ativas. Prof. José Moran é referência em estudos sobre Metodologias Ativas e defende que a aula deve ser um espaço vivo, de trocas, de resultados e de sínteses. Link:https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q&feature=emb_logo <p>Obs.: A sinopse contida em cada vídeo mencionado acima é de autoria de seus produtores e idealizadores e estão disponíveis nos respectivos links na plataforma <i>YouTube</i>.</p>
<p>2 - Metodologias ativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências por meio de estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa (Camargo, 2020, p. 76-85); • Metodologia de aprendizagem baseada em 	<p>Sem indicações</p>

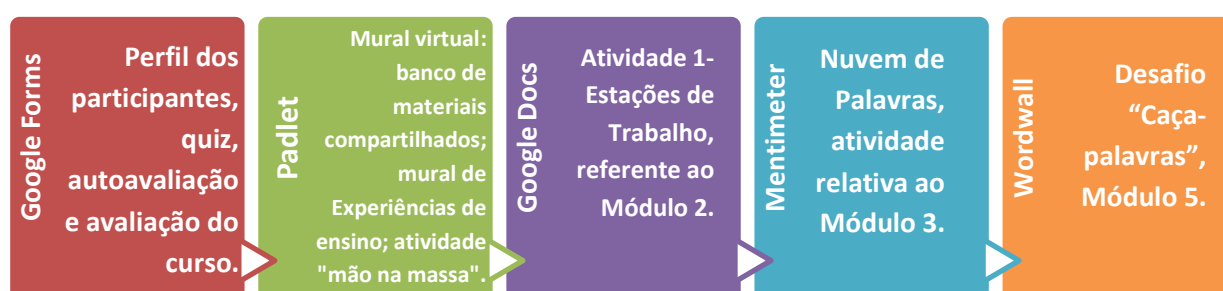
<p>aplicadas ao Ensino Superior: tipos e formas de utilização em sala de aula</p>	<p>problemas (Behrens, p. 163-185);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem baseada em projetos (Mattar, 2017, p. 61-69); • Método do caso (Mattar, 2017, p. 49-53); • Peer Instruction (Filatro e Cavalcante, 2018, p. 45-49); • Sala de aula invertida (Vendramin e Lima, 2020 p. 77-94); • Gamificação na educação: o que é e como pode ser aplicada (SAE Digital). Link: https://sae.digital/gamificacao-na-educacao/ • Vídeo: o que é Gamificação e exemplos de uso. Link: https://www.youtube.com/watch?v=CK_4JfDZiJA&feature=emb_logo 	
<p>3 - Avaliação da aprendizagem frente as metodologias ativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do processo ensino-aprendizagem (Haydt, 1997, p. 286-317); • A importância da avaliação por pares e autoavaliação em ABP aplicada a um curso de administração (Mansur e Alves, 2018); • O Portfólio e a avaliação no Ensino Superior (Rangel, 2003); • Avaliação por pares e metodologias ativas na formação de professores (Amaro e Silva, 2017); • Vídeo: Avaliação por competências – ABENGE. Link: https://www.youtube.com/watch?v=4CpOmD0onK8 	<ul style="list-style-type: none"> • Links 1 e 2 - Lista de e-Portfólios apresentados no curso Inovação em Tecnologias Educacionais da Universidade Anhembi Morumbi (professor João Mattar). • http://joaomattar.com/blog/2015/09/25/e-portfolios-20151/ • http://joaomattar.com/blog/2016/02/04/eportfolios-20152/ • Manual do Portfólio para o Ensino Superior (Quaresma, Pastana e Jacob 2017).
<p>4 - Painel de experiências em metodologias ativas na UFRA</p>	<p>Sem indicações</p>	<p>Sem indicações</p>

5 - Metodologias ativas na prática: elaboração de atividade de ensino baseada em metodologias ativas e inclusivas	Sem indicações	<ul style="list-style-type: none">• E-book: A sala de aula inovadora (Daros e Camargo, 2018)
--	----------------	--

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Além dos materiais de apoio teórico-conceitual, também selecionamos e testamos alguns recursos digitais para serem utilizados na realização das atividades propostas. A escolha dos aplicativos levou em consideração os seguintes critérios: ser intuitivo, ou seja, apresentar fácil usabilidade de interação, possuir versão gratuita e demonstrar alinhamento com os objetivos de aprendizagem da atividade. Dentre os aplicativos testados selecionamos os seguintes que serão apresentados no Diagrama 3.

Diagrama 3 – Aplicativos selecionados para realização das atividades do curso



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Depois de selecionar os aplicativos, criamos os seguintes formulários que seriam utilizados durante o curso: perfil dos participantes, quiz, autoavaliação e avaliação do curso. Além disso, produzimos *templates* para a segunda atividade do Módulo 2 - quadro resumo dos métodos ativos (Estações de Trabalhos), e para a atividade "mão na massa", referente ao Módulo 5 (Planejamento de atividade de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas). Elaboramos também os slides que seriam utilizados nos encontros síncronos dos Módulos 1, 2 e 3.

6. EXPERIÊNCIA PILOTO

6.1 Procedimentos iniciais

O primeiro passo para realização da experiência piloto (aplicação do curso), que ocorreu no período de 8 de janeiro a 9 de fevereiro de 2021, foi compor a primeira turma do curso, ou seja, realizar os procedimentos necessários para divulgação, inscrição e ingresso dos participantes no curso. Esse processo iniciou com a divulgação, feita pela PROEN e PROGEP, por meio de redes sociais, site da instituição e por ofícios enviados aos diretores de *campi*/instituto. Em seguida foi aberto o período de inscrição, que pôde ser realizado pelo próprio interessado através do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGRH) da UFRA, processo acompanhado e supervisionado pela PROGEP.

Após finalizar o processo de inscrições, a PROGEP enviou a lista contendo o número total de participantes. Depois disso, utilizamos os endereços de emails disponíveis nas inscrições para enviar uma mensagem de boas-vindas às pessoas que tiveram suas inscrições homologadas, oficializando, assim, a matrícula no curso. Em seguida, enviamos orientações para o cadastro e acesso à plataforma de ensino (*Google Classroom*). Cabe destacar que, embora o curso tivesse como público prioritário os docentes da instituição, identificamos a presença de três técnicos-administrativos, também da instituição, completando, assim, o total de 25 participantes confirmados.

Depois do acesso dos participantes à sala virtual, concentramos nossa comunicação e interação no ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*). Nos momentos iniciais, compartilhamos, na sala virtual, orientações gerais sobre o curso como: instruções sobre participação no tópico destinado a ambientação e informações acerca da data e horário do primeiro encontro síncrono.

O curso, intitulado *Metodologias ativas para contextos universitários*, foi desenvolvido em cinco módulos, além do tópico inicial de ambientação do curso e do tópico final, de autoavaliação e avaliação do curso. Ao longo da capacitação, utilizamos estratégias baseadas em metodologias ativas que contemplaram os seguintes aspectos: protagonismo, aprendizagem ativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem reflexiva e aprendizagem “mão na massa”.

Durante o curso é possível notar que há algumas variações em relação ao número de participantes que desenvolveram as atividades síncronas e assíncronas, isso ocorre devido à

disponibilidade de cada um para frequentar as aulas e cumprir os prazos de entrega das atividades propostas. Esses dados, referentes às participações individuais e coletivas serão apresentados nos resultados de cada atividade.

6.2 Desenvolvimento e resultados dos módulos

Ambientação do curso

Para conhecer melhor o perfil dos participantes, disponibilizamos algumas atividades assíncronas voltadas para ambientação e interação dos participantes. Tais atividades ficaram disponíveis na plataforma de ensino durante um dia, mas o participante poderia preencher mesmo após o final desse prazo. Para esse fim, foi destinada uma carga horária de 3 horas, distribuídas conforme demonstrado no Quadro 19.

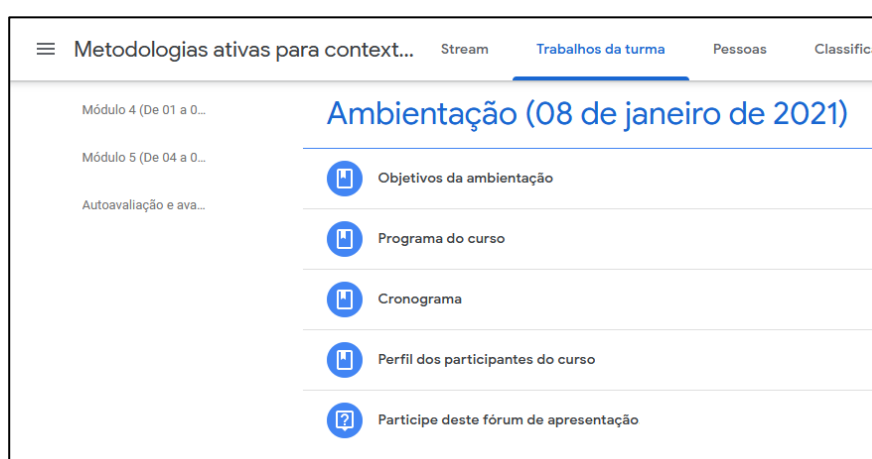
Quadro 19 – Distribuição da CH da ambientação do curso

Atividade	Carga horária	Modalidade
Leitura do programa do curso	2 horas	Assíncrona
Preenchimento do formulário perfil docente	30 minutos	Assíncrona
Participação no fórum de apresentação.	30 minutos	Assíncrona

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

A Figura 6, a seguir, apresenta o *layout* do tópico de ambientação cadastrado na sala virtual do *Google Classroom*.

Figura 6 – Ambientação do curso

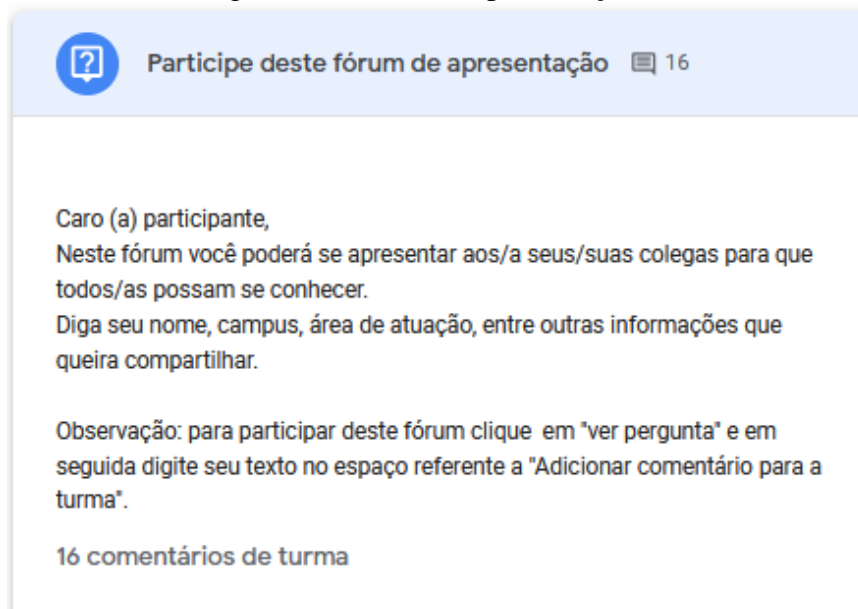


Fonte: *print* da turma virtual *Google Classroom* (2021).

Como podemos verificar na Figura 6, acima, no tópico de ambientação os participantes tiveram acesso ao programa do curso, cronograma, formulário referente ao perfil dos participantes, assim como ao fórum de apresentação no qual poderiam participar informando

o nome, o campus/instituto, área/disciplina de atuação, entre outras informações que o participante quisesse compartilhar.

Figura 7 – Fórum de apresentação

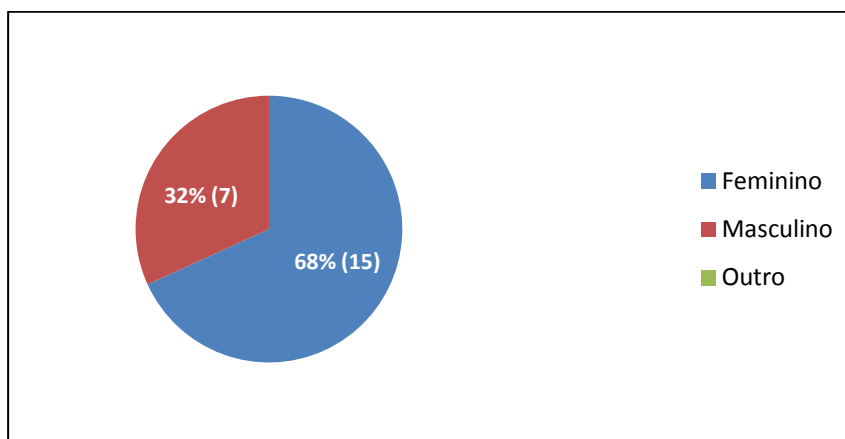


Fonte: *print* da turma virtual *Google Classroom* (2021).

Como podemos observar na Figura 7, na primeira interação, no ambiente da turma virtual, obtivemos 16 postagens no fórum de apresentação. O objetivo era que cada participante realizasse uma autodescrição que possibilitasse conhecer um pouco melhor o perfil individual e coletivo dos participantes do curso à medida que fossem compartilhando informações, como *campus* e área de atuação, e suas motivações para participar do curso, entre outras informações que quisessem partilhar. A partir dessa interação, redirecionamos algumas atividades adequando-as às características do grupo.

Em relação ao formulário sobre o perfil dos docentes, obtivemos a participação de 22 integrantes do curso. Neste caso, foi possível traçar o seguinte panorama, conforme apresentado nos gráficos a seguir.

Gráfico 19 – Participantes por gênero



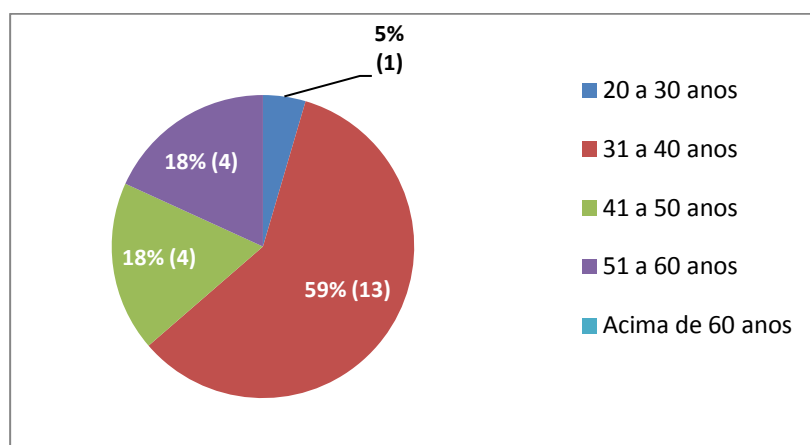
Fonte: dados da pesquisa (2021).

No Gráfico 19, apresentado acima, referente ao gênero dos participantes, constatamos que houve uma incidência maior do público feminino, que constituiu um total de 68% dos docentes participantes do curso. Esse dado chama a atenção, se considerarmos que o quantitativo de docentes do sexo masculino é maior na instituição, mas notamos uma participação menor do público masculino nesse curso de capacitação.

Ainda sobre esse dado, ao compararmos com o resultado do perfil do público de outro curso de capacitação²⁸ pedagógica, voltado para docente, oferecido pela instituição no ano de 2020, observaremos que também ocorreu uma predominância do público feminino. Isso desperta o interesse de uma investigação futura para identificar se essa predominância feminina nos cursos de capacitação é uma tendência na instituição ou se é restrita a determinados temas/áreas, e, ainda, cabe averiguar os motivos desse comportamento.

²⁸ Conforme informações obtidas, o curso de capacitação “Formação de professores para atuar na EaD”, realizado em 2020 pela UFRA registrou 53,4% de público feminino.

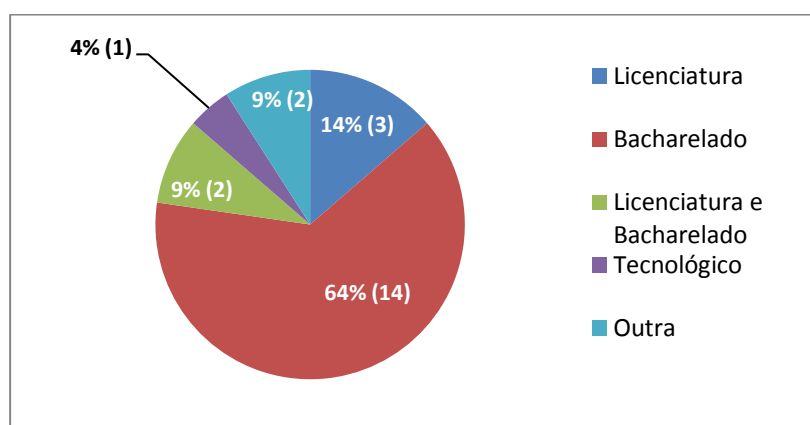
Gráfico 20 – Participantes por faixa etária



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Como podemos perceber no Gráfico 20, a maior parte dos docentes inscritos no curso encontra-se na faixa etária dos 30 a 40 anos. Essa informação reflete o perfil dos docentes da instituição que, em sua maioria, encontra-se nessa faixa etária (até os 40 anos). Um dado que chamou a atenção é a incidência de 36% dos participantes no intervalo de 41 a 60 anos, nessa faixa etária normalmente concentram-se docentes com uma experiência maior em sala de aula. Consideramos que isso ressalta a importância de oportunizarmos, durante a capacitação, mais espaços voltados para troca de experiências entre os docentes.

Gráfico 21 – Modalidade de formação inicial (acadêmica)

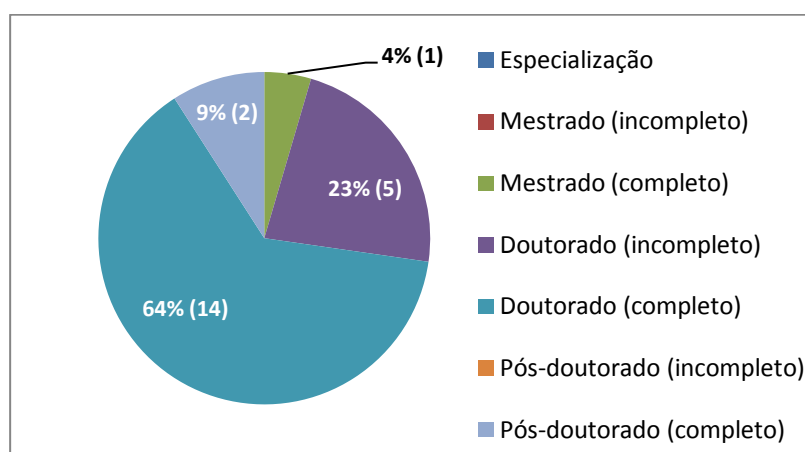


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quanto à formação inicial dos participantes do curso, como podemos observar nos resultados do Gráfico 21, 64% deles, ou seja, a maioria tem formação em cursos de bacharelado. Esse resultado já era esperado, pois como podemos observar no histórico da UFRA, ainda é recente a implantação de cursos de licenciatura. Isso indica que, antes de

ofertar cursos nessa modalidade, o corpo docente era contratado para ministrar aulas para áreas específicas do bacharelado e não possuía componentes pedagógicos em sua formação acadêmica. Tendo isso em vista, compreendemos a importância de promover mais cursos de capacitações na área pedagógica, para que através dessas formações os docentes tenham oportunidade de obter uma complementação desses conhecimentos, considerados tão importantes para sua prática de ensino.

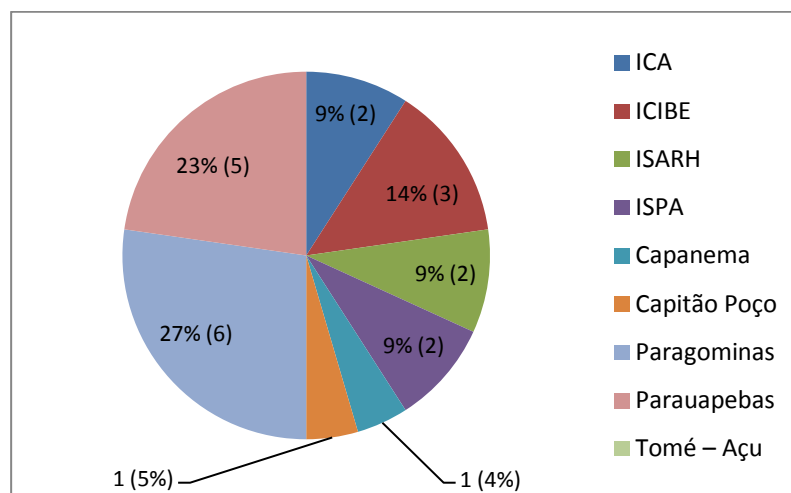
Gráfico 22 – Nível de formação (qualificação)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 22, que representa a formação acadêmica dos docentes inscritos no curso de capacitação, reflete bem os índices institucionais mostrados na seção 3.4 dessa dissertação, que apresenta o perfil dos docentes efetivos da UFRA e onde podemos constatar que a maior parte do corpo docente possui doutorado. O que chama a atenção nesse índice é que os docentes inscritos no curso, embora apresentem um nível de qualificação elevado (doutorado), buscam participar de uma capacitação pedagógica de duração mais curta, como esta, o que indica uma preocupação com o aprimoramento de suas práticas de ensino em sala de aula.

Gráfico 23 – Instituto/Campus de lotação



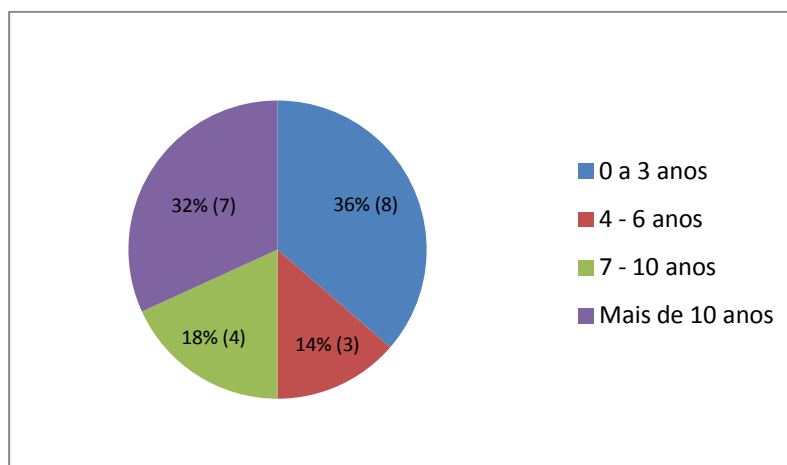
Fonte: dados da pesquisa (2021).

No gráfico 23 é possível verificar que o curso contou com a participação de nove docentes dos quatro institutos que ficam localizados no *campus* sede, em Belém (ICA, ICIBE, ISARH e ISPA). Além deles, tivemos 13 participantes distribuídos pelos *campi* do interior (Capanema, Capitão Poço, Paragominas e Parauapebas). Somados, os resultados do gráfico revelam que tivemos uma incidência maior de participantes lotados nos *campi* do interior.

Consideramos que um dos fatores que pode ter influenciado nesse índice de participação dos professores dos *campi* do interior teve relação com o formato escolhido para o curso (versão online). Essa diversidade de *campi* de atuação presentes no curso representou uma boa oportunidade para que os docentes, a partir do compartilhamento de experiências de ensino, tivessem a chance de conhecer estratégias pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nos diferentes *campi* da instituição.

Acreditamos que essa escolha do formato de ensino *online*, adotado em função do período da pandemia de COVID-19, pode ter favorecido uma maior participação dos professores dos *campi* fora de sede. É provável que a participação de alguns desses docentes, talvez não ocorresse se o curso tivesse sido oferecido na modalidade presencial.

Gráfico 24 – Tempo de experiência docente na UFRA

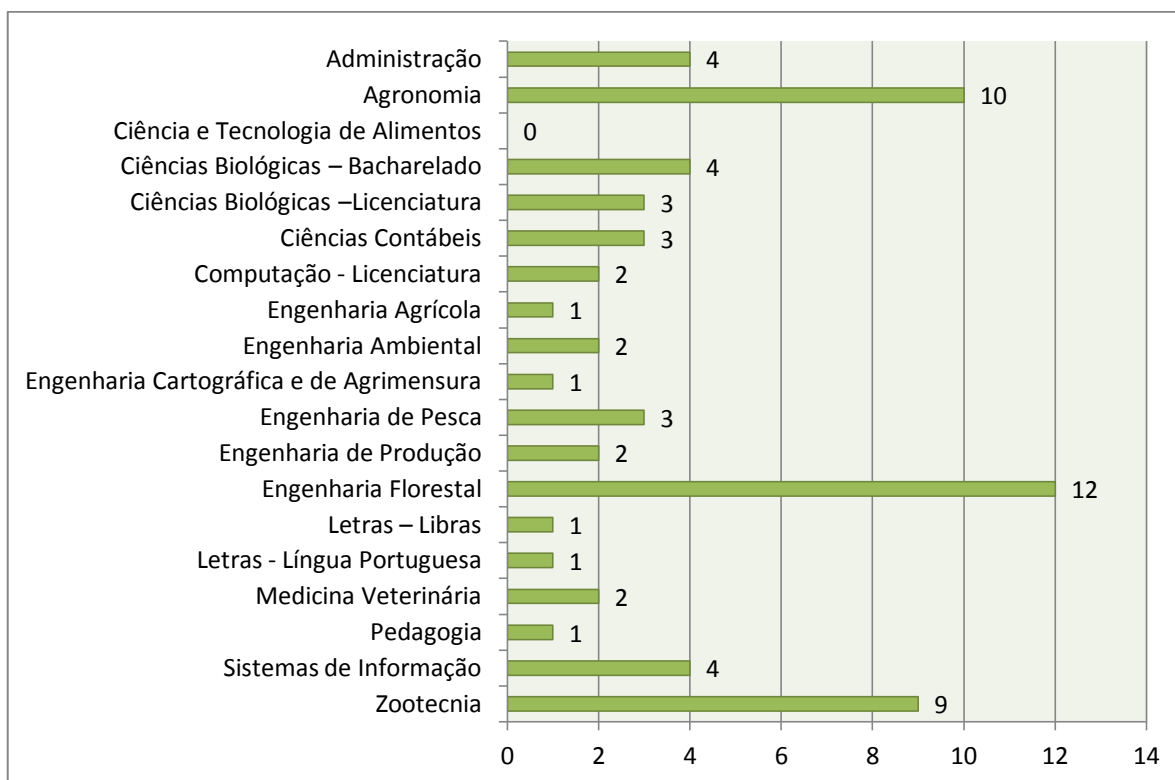


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Os resultados apresentados no Gráfico 24, que retrata o tempo de experiência dos docentes inscritos no curso de capacitação, mostra que há uma equivalência com os percentuais disponíveis nos índices institucionais²⁹, ou seja, a maioria dos docentes participantes ingressou na instituição nos últimos dez anos, e boa parte deles nos últimos três anos. Isto posto, podemos considerar que a oferta de cursos de capacitação, como este, pode significar uma oportunidade de alinhar as metodologias de ensino dos docentes com as políticas de ensino institucional. Além disso, essas capacitações podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos professores em início de carreira, servindo também, como uma alternativa viável para o aprimoramento das habilidades dos demais educadores da instituição.

²⁹ Esses índices podem ser encontrados na seção 3.4, dessa dissertação, que apresenta o perfil dos docentes efetivos da UFRA.

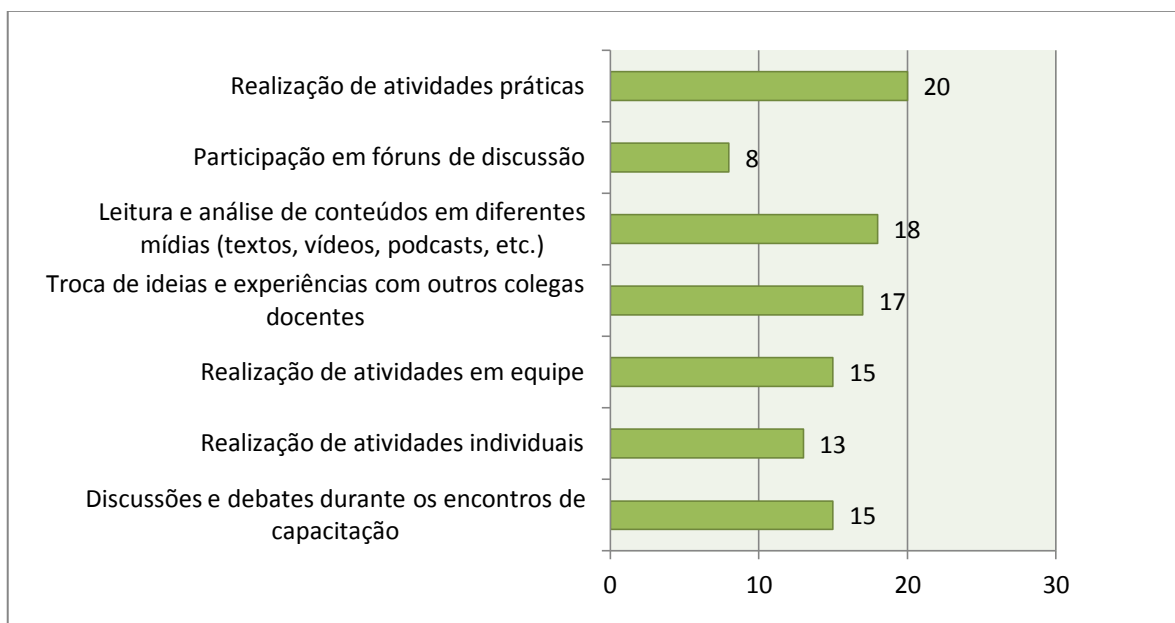
Gráfico 25 – Curso (s) em que atua na UFRA



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Identificamos, a partir dos resultados encontrados no Gráfico 25, que houve uma incidência maior de docentes que atuam nos cursos de Engenharia Florestal, Agronomia e Zootecnia. Vale destacar que esses cursos, além de orbitarem entre os mais antigos da instituição, são ofertados em praticamente todos os *campi* da UFRA, por conseguinte, há um elevado número de professores atuando neles. Chama a atenção, também, o fato de termos identificado, entre os participantes, uma representatividade maior de professores que atuam na modalidade bacharelado. Nesse contexto, é provável que essa parcela de docentes além de ministrarem disciplinas no bacharelado tenham formação inicial nessa mesma modalidade (bacharelado), sendo assim, a capacitação pode ter representado uma oportunidade de complementar suas habilidades de ensino e aumentar seus repertórios didáticos, uma vez que não é típico desse grau de formação oferecer uma base de conhecimentos pedagógicos.

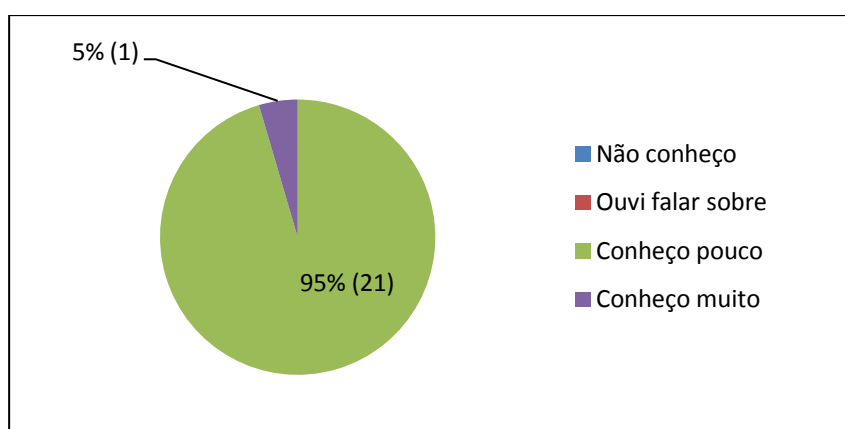
Gráfico 26 – Estratégias que mais contribuem para a aprendizagem dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2021).

As informações obtidas por meio do Gráfico 26, que tinha como objetivo captar as preferências dos participantes em relação às atividades e estratégias que mais contribuem para o processo de aprendizagem, auxiliaram na adoção de estratégias, assim como na adequação dos materiais e recursos, ao longo do desenvolvimento do curso. Dessa forma, no decorrer do curso, buscamos adequá-lo, sempre que necessário, para atender aos diferentes estilos e predileções de aprendizagem dos participantes.

Gráfico 27 – Conhecimento sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A informação contida no Gráfico 27 nos indicou qual deveria ser o nosso ponto de partida em relação às primeiras ações que promoveríamos no início do curso e como deveríamos agir

no decorrer da capacitação. Influenciou, também, na seleção do material e no direcionamento das aulas, que precisaram contemplar conceitos iniciais sobre metodologias ativas e evoluir gradualmente a medida que os participantes fossem se familiarizando com o tema e conteúdos.

Quadro 20 - Expectativas em relação ao curso

Participante	Comentário
a.	Melhorar os conhecimentos dessas novas ferramentas de ensino e aprendizagem.
b.	Gostaria de adquirir mais habilidade e ambiência com as metodologias ativas.
c.	Aprender como aplicar da melhor forma a metodologia ativa para os alunos de graduação de uma universidade pública e conhecer os recursos, métodos, dicas para tornar um aprendizado eficaz.
d.	Compreender melhor este conceito, conhecer novas ferramentas para aplicar nas minhas aulas e deixar as aulas mais dinâmicas e atrativas aos alunos.
e.	Conforme descreve o nome do curso - conhecer estratégias didáticas para uma aprendizagem inclusiva e significativa e colocar em prática algumas dessas estratégias em sala de aula, com meus estudantes.
f.	Oportunidade de aprender mais.
g.	Conheço muito sobre o assunto de modo teórico. Assim, meu objetivo é conhecer ainda mais e sua aplicabilidade real na minha vivência docente.
h.	Aprender a respeito das metodologias ativas e utilizá-las nas aulas que ministro.
i.	Buscar mais conhecimentos.
j.	A minha expectativa é de que possamos discutir metodologias ativas como uma proposta para a universidade, pois me deparo sempre com cursos desta temática, mas buscando alcançar os alunos de ensino fundamental e médio.
k.	Eu estou gostando muito de me aproximar do campo das tecnologias e metodologias ativas e inovadoras. Desde o início da pandemia, temos tido a oportunidade de realizar diversos cursos com essas abordagens, o que é de extrema relevância para me ajudar continuamente na formação docente, já que eu sou de uma área muito técnica, como a engenharia de produção.
l.	Minha expectativa é que ao final do curso a minha habilidade de ensino seja melhorada com o ensino prático que será desenvolvido no curso, pois como professora preciso saber aplicar essa quantidade de informação recebida, desde o primeiro curso que fiz sobre essa temática, porém não tivemos práticas consistentes ao longo do curso, que é perfeitamente compreensível.
m.	Aprender como aplicar essa nova metodologia ativa para minhas atividades acadêmicas, conhecer as ferramentas mais adequadas, como adaptar para o SIGAA e para os alunos de graduação em uma universidade pública.
n.	Proporcionar novas metodologias para trabalhar de forma mais inclusiva.
o.	Aprimorar e praticar meus conhecimentos sobre metodologias ativas.

p.	Aprender melhor algumas metodologias como a ABP, ABProj para fazer uma boa aplicação nas disciplinas.
q.	Aprender novos métodos de abordagens digitais envolvendo os discentes.
r.	Espero engrandecer mais meus conhecimentos referente as metodologias ativas e conseguir praticá-las.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Assim como no Gráfico 27, os comentários do Quadro 20 relacionados às expectativas dos participantes em relação ao curso direcionaram nossas ações ao longo curso, buscando, sobretudo, alinhar nossas estratégias às expectativas e demandas dos participantes. Os principais comentários acerca das expectativas dos docentes em relação ao curso foram: adquirir mais habilidade e ambiência; melhorar os conhecimentos e aprender a utilizar novas ferramentas; compreender melhor o conceito de metodologias ativas; aprender novos métodos de abordagens digitais, entre outras que estão distribuídas por todo o quadro. Esse item do questionário foi importante para evidenciar as expectativas dos educadores com o aprimoramento da sua prática, seja por meio de novas abordagens e metodologias de ensino, ou utilizando técnicas e recursos tecnológicos diferenciados que seriam ensinados nas palestras e oficinas e constavam nos conteúdos descritos na proposta do curso.

Módulo 1

Este módulo foi desenvolvido no período de 11 a 17 de janeiro de 2021, com duração de sete dias. A carga horária total do Módulo 1 foi de 15 horas, distribuída da seguinte maneira, conforme apresentado no Quadro 21:

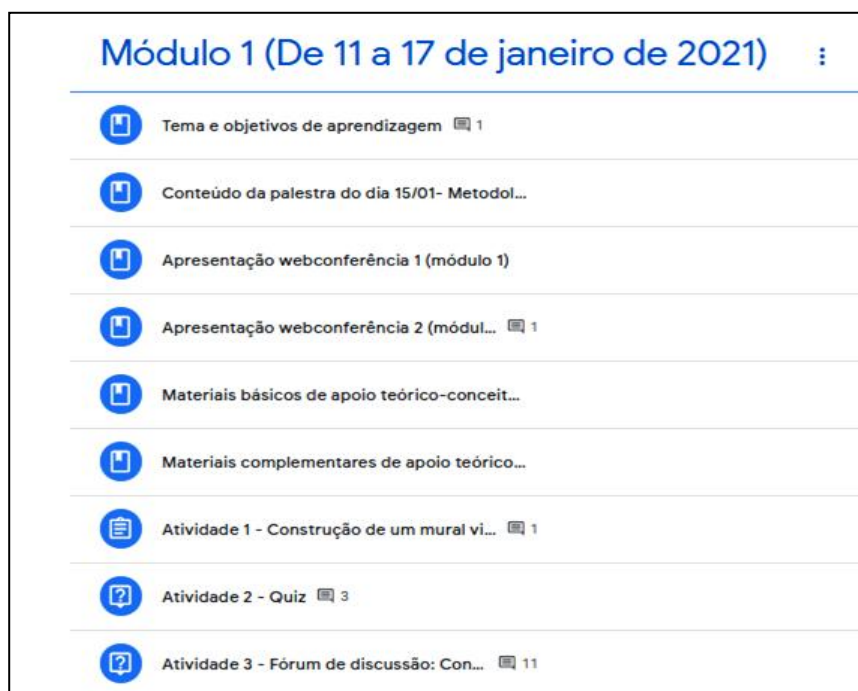
Quadro 21 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 1

Atividade	Carga horária	Modalidade
Webconferência 1	2 horas e 30 min.	Síncrona
Leitura dos textos	4 horas	Assíncrona
Atividade 1 - Construção de um mural virtual sobre o tema metodologias ativas.	3 horas	Assíncrona
Webconferência 2	2 horas e 30 minutos	Síncrona
Atividade 2 – Fórum de discussão	2 horas	Assíncrona
Atividade 3 – Quiz	1 hora	Assíncrona

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

A estrutura do módulo na sala virtual foi organizada da seguinte forma, conforme apresentado na Figura 8:

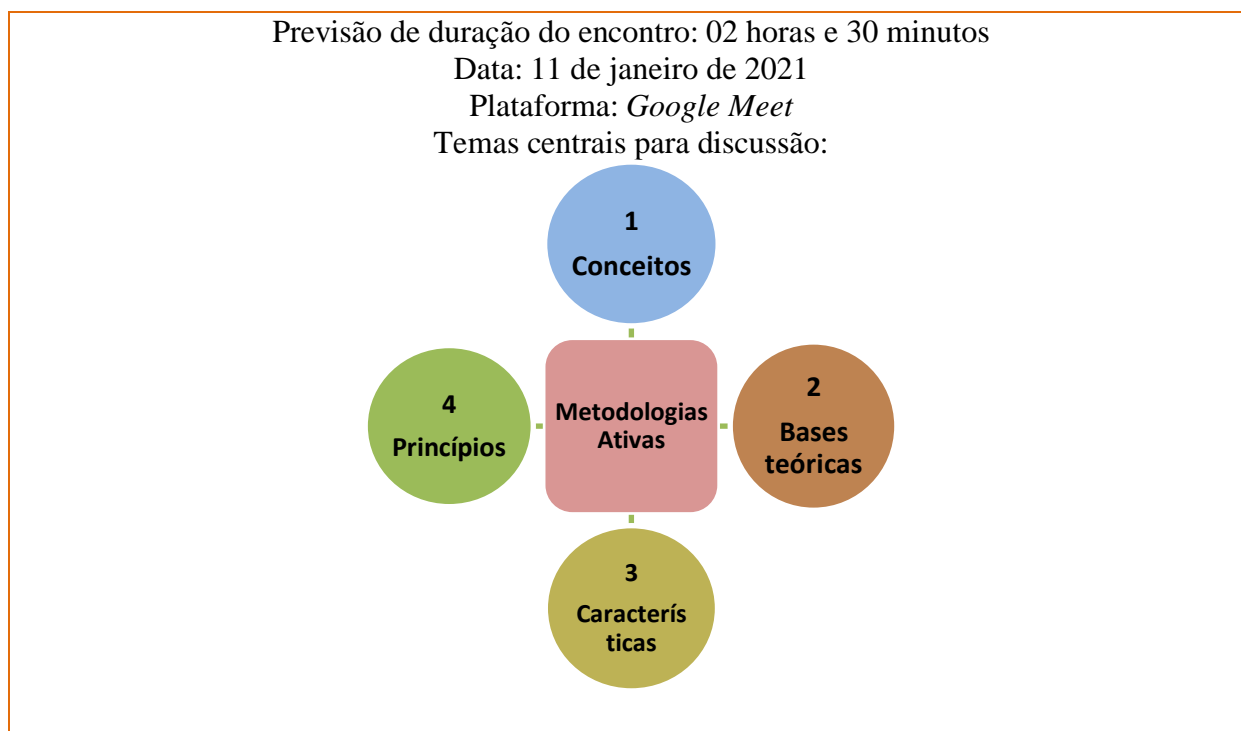
Figura 8 – Organização da sala virtual do Módulo 1



Fonte: *print* da sala virtual *Google Classroom* (2021).

Durante o Módulo 1 realizamos dois encontros síncronos. O primeiro foi promovido no dia 11 de janeiro de 2021 e contou com a presença de 16 participantes. Esse primeiro encontro seguiu o roteiro disponibilizado no Quadro 22.

Quadro 22 - Roteiro do Primeiro Encontro Síncrono – Módulo 1



- **PRIMEIRO MOMENTO:** Apresentação do programa do curso; explicações sobre o formato, estratégias/metodologias, entre outros aspectos do curso. Em seguida será disponibilizado um tempo para responder a possíveis questionamentos sobre o desenvolvimento do curso.
Duração: 50 minutos
 - **SEGUNDO MOMENTO:** Relato de experiências dos docentes participantes sobre práticas de ensino-aprendizagem. Nesse momento, os participantes que desejarem poderão descrever situações em que implementaram algum método de ensino diferente do convencional, apontando resultados alcançados e dificuldades que tiveram.
Duração: 30 minutos
 - **TERCEIRO MOMENTO:** Explanação dos seguintes temas para discussão/debate:
 - ✓ Conceitos, bases, princípios que fundamentam as metodologias ativas e principais características e diferenças entre aprendizagem ativa e passiva.**Duração:** 50 minutos (30 minutos de apresentação e 20 minutos para perguntas ou considerações)
 - **QUARTO MOMENTO:** Orientações sobre o desenvolvimento da atividade 1 “Construção de um mural virtual sobre o tema metodologias ativas”.
Duração: 20 minutos
- Encerramento.**

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Durante o encontro, alguns participantes contaram como foi utilizar métodos ativos e recursos digitais para ensinar seus alunos. Nessa troca de experiências de ensino-aprendizagem, aproveitaram, também, para fazer comentários, tirar dúvidas pelo chat e lançar questionamentos sobre os assuntos discutidos. No Quadro 23, a seguir, disponibilizamos alguns comentários e questionamentos feitos pelos participantes através do chat, durante a webconferência.

Quadro 23 – Comentários e questionamentos, no chat, durante o primeiro encontro síncrono

Participante	Comentário/questionamento
a.	Qual seria o maior desafio hoje para o professor do ensino superior utilizar metodologias ativas?
b.	Em uma disciplina teria um limite do quantitativo de metodologias ativas?
c.	Ainda existe muito do ensino tradicional e eles (alunos) interpretam que o docente não quer dar aula. Na verdade queremos a construção crítica deles sobre o conhecimento.
d.	A participação do aluno na construção das regras é importante.

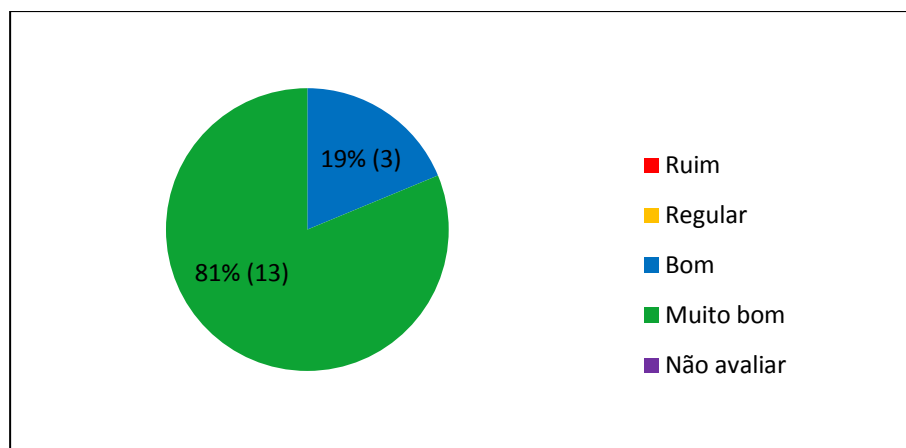
e.	Como docentes ainda temos muito para aprender e praticar sobre Metodologias ativas. Muitas vezes aplicamos um método ativo muito bom, mas de forma precária (com pouco domínio e conhecimento sobre o método). Mas, quando aprendemos mais sobre o método adequado, tanto para o docente quanto para o discente e o contexto da infraestrutura, ampliamos as possibilidades de sucesso. Penso que da mesma forma que docentes precisam aprender o método para uma boa aplicação, o discente também.
----	---

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Além desses comentários e questionamentos, apresentados no Quadro 23, que desencadearam novas discussões e troca de conhecimentos, os participantes também perguntaram sobre a possibilidade de mudanças no planejamento do curso, sobretudo em relação ao cronograma dos encontros síncronos, pois as datas e horários coincidiriam com os horários das aulas do período letivo da instituição que estava na iminência de iniciar. Diante dessa situação, pedimos aos participantes que aguardassem a nossa proposta de ajustes no cronograma que iria ser elaborada considerando o início do período letivo e que estivesse mais adequada a disponibilidade deles.

Ao final do primeiro encontro do Módulo 1, disponibilizamos o link para acesso ao formulário de frequência e avaliação do encontro.

Gráfico 28 – Avaliação do primeiro encontro – Módulo 1



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Podemos observar, no Gráfico 28, que o *feedback* do primeiro encontro síncrono do curso indicou que 81% dos participantes avaliaram o primeiro encontro do curso como muito bom e 19% opinaram que foi bom. Esse resultado sugere que a escolha do tema, do material didático, assim como o enfoque do primeiro encontro atendeu as expectativas dos docentes matriculados no curso. No Quadro 24, a seguir, disponibilizamos também os comentários

adicionais ou sugestões que os participantes escreveram no formulário de avaliação do encontro 1.

Quadro 24 – Sugestões e comentários do primeiro encontro síncrono do Módulo 1

Participante	Sugestões e comentários
a.	Precisamos nos preparar, então, gratidão pela oportunidade.
b.	As apresentações e participações sempre enriquecem o encontro.
c.	Aula excelente. Obrigado a todos os envolvidos.
d.	Gostei de tudo, obrigada.
e.	Sugiro enviar material sobre o assunto abordado com antecedência para podermos contribuir mais. Sugiro também pensar em outros meios de aprendizagem que vá além da webconferência.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Após análise dos *feedbacks* recebidos na avaliação do primeiro encontro síncrono e levando em conta o início do período letivo da UFRA, que estava programado para o dia 18 de janeiro de 2021, elaboramos uma proposta com algumas alterações que poderiam ser implementadas no cronograma de encontros síncronos. O direcionamento dessa proposta surgiu de alguns comentários, realizados no decorrer do encontro e no formulário de frequência, que sinalizaram para a necessidade de substituímos alguns encontros síncronos por estratégias assíncronas. O novo cronograma seria apresentado durante o segundo encontro para que os participantes avaliassem.

Ainda durante o primeiro encontro, os participantes foram orientados a ler os materiais disponibilizados e realizar as atividades assíncronas propostas para o Módulo 1. Os resultados das participações nessas atividades serão apresentados a seguir.

Nas Figuras 9 e 10 disponíveis abaixo mostram os resultados da Atividade 1 referente ao Módulo 1.

Figura 9 - Atividade assíncrona 1 – Módulo 1

Atividade 1 Mural

Objetivo: construir, coletivamente, um acervo teórico acerca do tema metodologias ativas.

Cartilha:

- Metodologias ativas de ensino e a formação de professores inovadores

Vídeos:

- Palestra sobre Ensino Híbrido
- Elaboração de projetos

Podcast:

- Desafios da Educação

Textos:

- Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula;
- Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica;
- Metodologias Ativas no ensino de Ecologia;
- Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino;
- Metodologias Ativas no ensino de Biologia;
- Ensino de Biologia e Metodologias Ativas;
- Metodologias ativas de ensino e a formação de professores inovadores;
- Alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual a partir de Metodologias Ativas;
- Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de bibliotecários: uma necessidade emergente;
- Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica;
- Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão.

Tivemos 15 publicações no mural

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Figura 10 – Compilação das publicações no mural

padlet

Curso: Metodologias Ativas + 14 · 3h

Mural sobre Metodologias Ativas
Criado com a melhor das intenções

Mural para compartilhamento de materiais referentes ao tema Metodologias Ativas

Nosso objetivo com este mural é construir, coletivamente, um acervo teórico acerca do tema metodologias ativas.

Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula

É uma palestra da profª Lilian Bacich que fala sobre...

O conteúdo é Elaboração de Projetos - Foi elaborado...

Artigo escolhido tem o título "Metodologia Ativa: um desafio além das quatro paredes da sala de aula"

"Desafios de Ensino: Metodologias Ativas e o Ensino de Biologia"

No Podcast de Gustavo Hoffmann...

Este artigo científico trata de um relato de trabalho prático, ilustrado e enriquecedor com turmas do ensino médio utilizando metodologias ativas no processo de aprendizagem.

Este artigo é uma revisão de literatura sobre metodologias ativas de ensino e a formação de professores inovadores.

Este artigo de Diesel, Baldez e Martins (2017), traz uma reflexão acerca do surgimento e necessidade das "Metodologias Ativas" em consequência à forma e organização moderna da vida social. A "sociedade líquida", esclarecida por Bauman (2009) apresenta fluidez e imprevisibilidade e neste contexto, os docentes têm que ressignificar a abordagem da sala de aula invertida, a partir da qual os estudantes de graduação e doutorado de um curso de pós-graduação em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem: uma breve introdução.

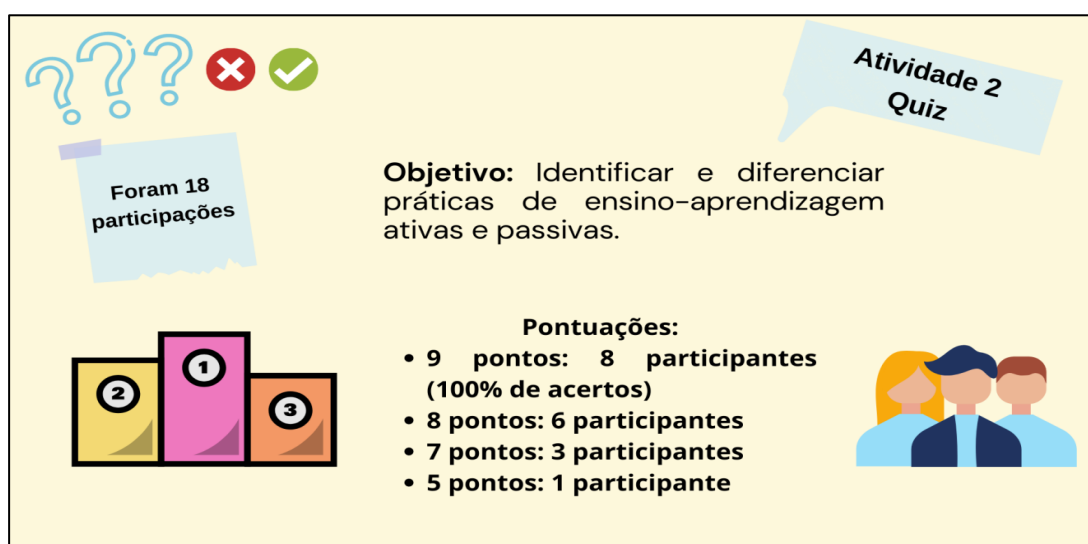
Fonte: *print* da atividade do curso desenvolvida no *Padlet* (2021).

A atividade assíncrona 1 envolveu a construção de um mural virtual na plataforma *Padlet* sobre o tema metodologias ativas com materiais selecionados pelos próprios participantes. Para auxiliar quem não estivesse familiarizado com esse recurso (*Padlet*), elaboramos um tutorial explicando como postar materiais no mural virtual. Além disso, os participantes tiveram a opção de enviar seu material para o email do curso para que os próprios facilitadores postassem no mural.

Observamos que os materiais compartilhados não foram escolhidos aleatoriamente, isso ficou evidenciado ao analisarmos algumas postagens, os conteúdos sobre metodologias ativas

compartilhados, em muitos casos, estavam relacionados com as áreas de formação ou atuação desse participante. Houve, inclusive, postagem de material de autoria própria, em que uma docente compartilhou uma atividade sobre elaboração de projetos que realizou com uma de suas turmas.

Figura 11 –Atividade assíncrona 2 – Módulo 1



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A Figura 11 mostra os resultados da atividade assíncrona 2, nela, os participantes foram orientados a acessarem o link do formulário para responder ao quiz, disponibilizado no tópico referente à tarefa. Para cada questão do quiz o participante deveria selecionar o tipo de aprendizagem que a prática poderia favorecer (aprendizagem ativa ou aprendizagem passiva). A seguir, nos gráficos de 29 a 37, apresentamos cada uma das nove questões e na sequência, mostraremos o gráfico contabilizando os acertos por questão.

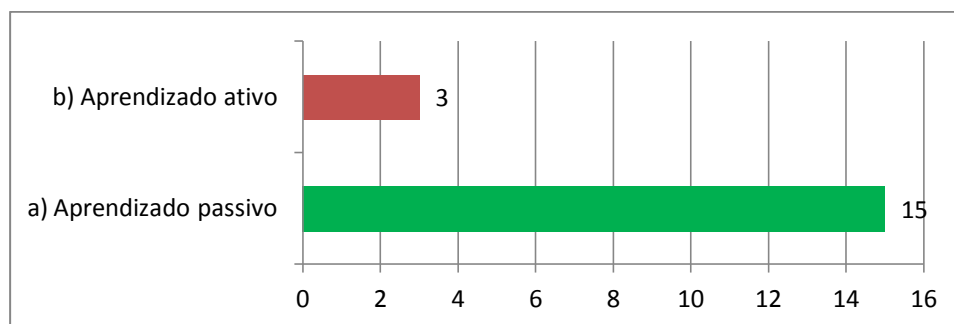
Questão 1 - Ensino baseado na perspectiva de transmissão de conhecimentos aos alunos.

Resposta correta: Aprendizado passivo

15/18 respostas corretas

Na Questão 1 do quiz foram identificadas 15 respostas corretas e três incorretas, como é possível verificar a seguir, no Gráfico 29.

Gráfico 29 – Questão 1 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021).

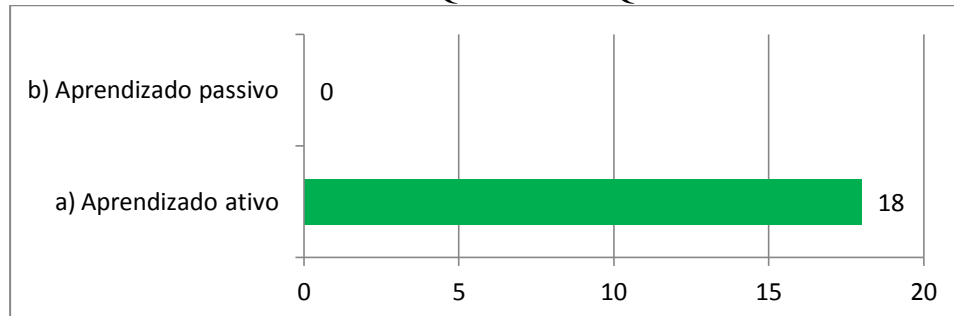
Questão 2 - O estudante envolve-se nas atividades, nas discussões ou resolução de problemas que promovam análise, síntese e avaliação.

Resposta correta: Aprendizado ativo

18/18 respostas corretas

Houve cem por cento de acerto para a segunda pergunta, conforme demonstrado no Gráfico 30.

Gráfico 30 – Questão 2 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021)

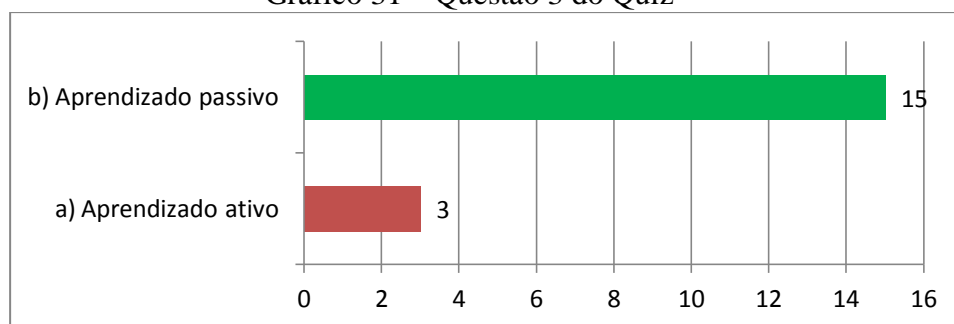
Questão 3 - Aplicação de muitos exercícios de fixação para que os conteúdos sejam absorvidos pelos alunos.

Resposta correta: Aprendizado passivo

15/18 respostas corretas

Os resultados obtidos na questão 3 estão representadas no Gráfico 31, são eles, 15 respostas corretas e três erradas.

Gráfico 31 – Questão 3 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021)

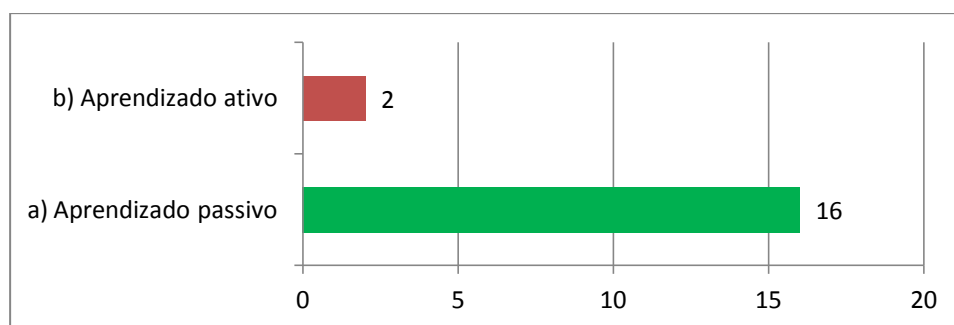
Questão 4 - Relação professor-aluno marcada pela verticalidade.

Resposta correta: Aprendizado passivo

16/18 respostas corretas

O Gráfico 32 mostra que houve, na Questão 4, 16 respostas corretas e duas incorretas.

Gráfico 32 – Questão 4 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021).

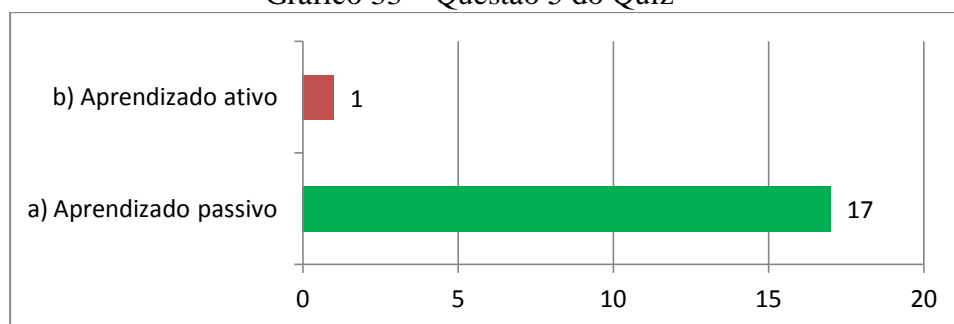
Questão 5 - Professor como autor, que detém e organiza o conhecimento e repassa para o aluno.

Resposta correta: Aprendizado passivo

17/18 respostas corretas

Para a Questão 5 do quiz foram registradas 17 respostas certas e uma errada, conforme podemos verificar no Gráfico 33.

Gráfico 33 – Questão 5 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021).

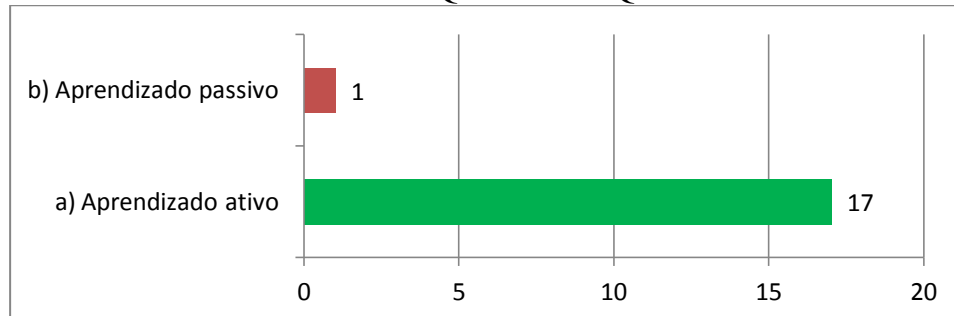
Questão 6 - Uso de estratégias que permitem que o aluno aprenda interagindo e compartilhando com o outro.

Resposta correta: Aprendizado ativo

17/18 respostas corretas

O Gráfico 34, representa os resultados obtidos para a questão 6, para o qual houve 17 questões corretas e uma incorreta.

Gráfico 34 – Questão 6 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021).

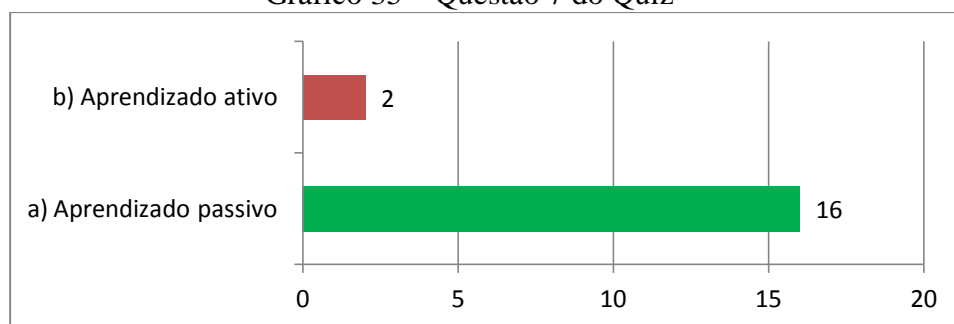
Questão 7 - O professor expõe o conteúdo enquanto os alunos ouvem e anotam as informações.

Resposta correta: Aprendizado passivo

16/18 respostas corretas

Para a Questão 7 do quiz foram registradas 16 respostas corretas e duas erradas, conforme representado no Gráfico 35, a seguir.

Gráfico 35 – Questão 7 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021).

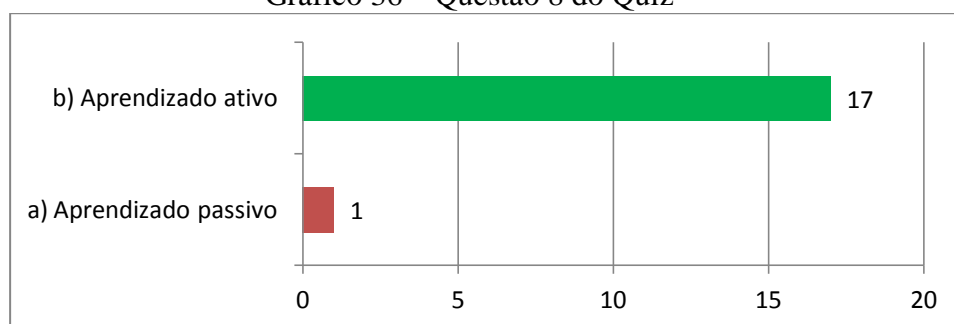
Questão 8 - Criar condições para o exercício da consciência crítica dos alunos.

Resposta correta: Aprendizado ativo

17/18 respostas corretas

Foram obtidas 17 respostas corretas e uma incorreta para a Questão 8 do quiz, conforme apresentado no Gráfico 36, a seguir.

Gráfico 36 – Questão 8 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021).

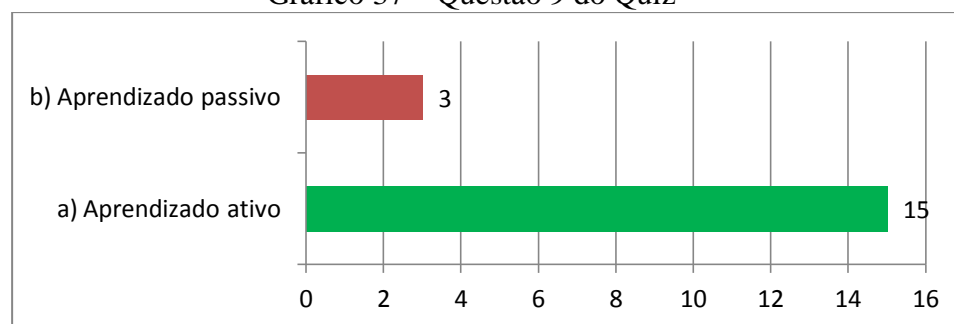
Questão 9. Durante o processo de aprendizagem o professor abre espaço para sugestões dos alunos.

Resposta correta: Aprendizado ativo

15/18 respostas corretas

A última questão do quiz registrou 15 respostas corretas e três incorretas, como pode ser observado no Gráfico 37.

Gráfico 37 – Questão 9 do Quiz



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O intuito dessa atividade lúdica, o quiz, foi verificar se os docentes tinham uma percepção dos tipos de aprendizagem que eram promovidas por determinadas práticas de ensino. Tencionávamos, também, instigá-los a refletir sobre sua própria prática de ensino, qual característica era mais recorrente, ativa ou passiva.

A terceira atividade assíncrona do Módulo 1 foi o fórum de discussão sobre as contribuições das metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados são apresentados na Figura 12, a seguir.

Figura 12 –Atividade assíncrona 3 – Módulo 1

Atividade 3 – Fórum de discussão: contribuições das metodologias ativas
Tivemos 10 participações

Assuntos comentados no fórum:

- Relato de atividades desenvolvidas que favoreceram a construção crítica do conhecimento sobre o tema abordado;
- As Metodologias ativas mostram que o processo de aprendizagem precisa ser vivenciado, envolvente;
- Metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico, a proatividade;
- Aprendizagem “mão na massa”, resolução de problemas como formas mais eficazes de aprender;
- A escolha da metodologia ativa deve levar em consideração os objetivos da aprendizagem e os professores que, nessa abordagem, podem ser considerados como “arquitetos cognitivos”, pois deverão
- selecionar metodologias, estratégias e recursos mais adequados para cada momento do processo de ensino-aprendizagem;
- As Metodologias ativas nos desafiam, enquanto docentes, a “pensar fora da caixa”, principalmente, porque somos fruto do ensino tradicional;
- Cursos de capacitação podem contribuir para que os docentes aprendam sobre essas metodologias ativas.

Fonte: elaborada pela autora, utilizando o aplicativo Canva (2021).

Por meio das discussões promovidas no decorrer desse fórum, constatamos que alguns professores reconheceram, nas práticas de ensino que desenvolvem em sala de aula, certas estratégias que incentivam a participação ativa dos discentes, e, que, contribuem, entre outras

coisas, para a formação crítica deles, ou seja, algumas dessas práticas já compõem o repertório de metodologias de ensino da instituição.

Os comentários do fórum suscitaram, também, reflexões acerca da importância de estarmos acessíveis e empenhados em buscar novas alternativas pedagógicas que potencializem a formação dos estudantes e proporcionem uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Como material de apoio para auxiliar na compreensão de alguns conteúdos do Módulo 1 e subsidiar discussões nos fóruns, elaboramos um slide com as seguintes temáticas: papéis do professor e dos alunos frente no contexto da aprendizagem ativa e contribuições das metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Além das atividades assíncronas, previstas no cronograma, realizamos o segundo encontro síncrono do Módulo 1. O ponto central das discussões, do segundo encontro, alicerçou-se nas metodologias ativas no contexto da temática da inclusão. Para compartilhar saberes sobre esse tema convidamos uma pedagoga do Núcleo Acessar, da instituição, tendo em vista que ela já desenvolve ações voltadas para inclusão de alunos com deficiência na instituição, e, por isso, tem conhecimentos práticos sobre a realidade institucional, relacionadas à questão da inclusão educacional, e ainda faz parte de um projeto de extensão, da UFRA, que realiza estudos e desenvolve ações nessa área.

Apresentamos no Quadro 25 o roteiro referente ao desenvolvimento do segundo encontro síncrono do Módulo 1, realizado no dia 15 de janeiro de 2021. O segundo encontro contou com a presença de 11 participantes.

Quadro 25 - Roteiro do Segundo Encontro Síncrono – Módulo 1

Previsão de duração do encontro: 02 horas e 30 minutos

Data: 15 de janeiro de 2021

Plataforma: *Google Meet*

Tema central para discussão:

Inclusão no contexto das metodologias ativas

- **PRIMEIRO MOMENTO:** Realização de palestra sobre as metodologias ativas no contexto da inclusão.

Tema: Metodologias ativas: uma proposta para a inclusão

Obs.: Durante a discussão os participantes poderão interagir fazendo perguntas ou comentando, usando o microfone ou o chat.

Duração: 80 minutos (60 minutos de apresentação e 20 minutos para perguntas ou considerações).

- **SEGUNDO MOMENTO:** Apresentação de uma proposta de alteração no formato dos encontros síncronos, devido ao início das aulas do período letivo da UFRA.

Duração: 20 minutos

- **TERCEIRO MOMENTO:** Orientações sobre as atividades referentes ao Módulo 2, formação das equipes para a atividade 1 do módulo 2 - Estações de trabalho para montagem do quadro resumo de métodos ativos.

Duração: 20 minutos

- **QUARTO MOMENTO:** Considerações e encerramento.

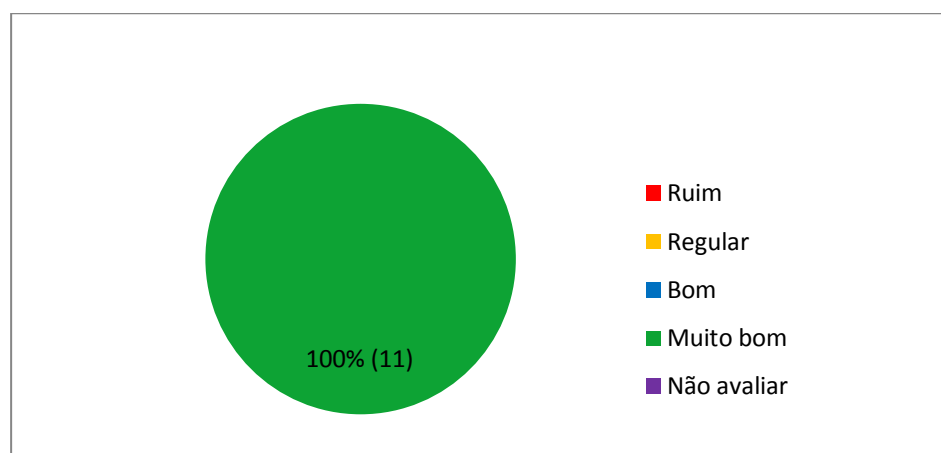
Duração: 20 minutos

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Como pode ser verificado no roteiro do encontro (Quadro 25), foi discutida com os participantes do curso uma proposta de alteração no cronograma de encontros síncronos. Essas mudanças foram pensadas para adequarem-se a agenda de aulas do período letivo dos professores participantes do curso. Assim, propusemos a redução de dois para um encontro síncrono por módulo e, para compensar, seriam gravadas vídeoaulas sobre os assuntos que seriam discutidos durante os encontros que foram retirados. Após explicar a proposta da nova dinâmica de encontros e o novo cronograma, os participantes posicionaram-se utilizando o chat para indicar que concordavam com a proposta.

O Gráfico 38, abaixo, indica o resultado da avaliação dos participantes em relação ao segundo encontro síncrono.

Gráfico 38 – Avaliação do segundo encontro síncrono do Módulo 1



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A proposta de inserir o tema da inclusão foi uma sugestão dos professores que colaboraram com a proposta do curso, como já explicamos em outro momento. Consideramos que o resultado obtido por meio do Gráfico 38 confirma a importância de ouvir os docentes sobre os assuntos que mais despertam o interesse e que, na visão deles, são considerados necessários para complementar seus conhecimentos e contribuir para aprimorar suas práticas de ensino.

No Quadro 26, a seguir, constam os comentários registrados pelos participantes no formulário de avaliação do segundo encontro síncrono.

Quadro 26 - Comentários registrados no formulário de avaliação do segundo encontro

Participante	Comentários
a.	Penso que a quantidade de perguntas feitas sobre o tema de inclusão evidencia a necessidade de nos formarmos melhor sobre o tema, para que possamos romper nossas barreiras interiores e conduzir melhor o processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos.
b.	O tempo dos encontros não é cansativo e as temáticas estão muito boas! Obrigada pela organização!
c.	A temática de hoje foi extremamente importante.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

As interações dos participantes ao longo do encontro, e os resultados da avaliação mostraram que os docentes têm bastante interesse em discutir sobre propostas de ensino baseadas em metodologias ativas e inclusivas que incentivem o protagonismo de alunos com deficiência. Durante o encontro, os participantes interagiram pelo chat e pelo microfone, tirando dúvidas e compartilhando experiências em relação a estratégias que viabilizem a inclusão dos alunos com deficiência e que possam promover a participação ativa e uma aprendizagem mais significativa para esse público.

Isso reforça o pressuposto de que essa boa aceitação e o interesse dos participantes em discutir sobre essa temática podem ressaltar o quão importante foi ter professores envolvidos no processo de elaboração do planejamento do curso. Fazemos esse destaque porque a sugestão de inserir o tema da inclusão partiu da equipe de colaboradores, sendo considerado, unanimemente, como um assunto relevante e necessário para os docentes da Universidade.

Módulo 2

A carga horária total do Módulo 2 foi de 15 horas, com duração de sete dias, e o período de realização de 18 a 24 de janeiro de 2021. A distribuição da carga horária referente ao Módulo 2 foi realizada da seguinte forma, conforme apresentado no Quadro 27:

Quadro 27 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 2

Atividade ou estratégia	Carga horária	Modalidade
Leitura dos materiais de apoio teórico-conceitual	5 horas	Assíncrona
Estações de Trabalho para criação do quadro resumo de métodos ativos	5 horas	Assíncrona
Webconferência (Palestra sobre <i>Desing Thinking</i> aplicado ao ensino-aprendizagem)	2 horas e 30 minutos	Síncrona
Fórum de discussão	2 hora e 30 minutos	Assíncrona

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

A Figura 13, a seguir, mostra como foi organizada a estrutura do Módulo 2, na sala virtual.

Figura 13 – Organização da sala virtual do Módulo 2



Fonte: *print* da sala virtual *Google Classroom*(2021).

A atividade referente às Estações de Trabalho, para criação do quadro resumo de métodos ativos, proposta no Módulo 2, teve como objetivo de aprendizagem conhecer diferentes métodos ativos, suas características e estratégias de aplicação. A atividade consistiu no

preenchimento de um quadro - resumo de métodos ativos, feito de forma colaborativa e compartilhada, considerando as seguintes etapas:

Etapa 1 – Formação de 6 equipes (5 grupos contendo 4 participantes e 1 grupo contendo 5 integrantes).

Etapa 2 – Cada equipe ocupou uma Estação Virtual de Trabalho colaborativo (*Google docs*, acessado por meio de um link) e, nesta Estação, teve acesso a um quadro que deveria ser preenchido com informações sobre o método ativo indicado. Cada integrante pesquisou informações a respeito do método que lhe coube e, em seguida, registrou no quadro, utilizando a cor do texto que escolheu. Cada participante preencheu informações referentes a um ou mais itens do quadro. O objetivo, ao final da atividade, era termos quadros preenchidos com a participação de todos os integrantes da equipe.

Algumas observações sobre a atividade:

1 - As informações que deveriam compor o quadro resumo estavam disponíveis nos materiais de apoio teórico-conceitual oferecido pelos facilitadores do curso. Além disso, os participantes puderam utilizar conteúdos complementares que julgassem adequados para realização da atividade.

2 - Os integrantes de todas as equipes tinham livre acesso às outras Estações. O objetivo foi que pudessem visitar e observar os trabalhos (quadros) desenvolvidos pelos outros grupos, no entanto, durante a visita o participante não deveria modificar o conteúdo da atividade da equipe visitada.

3 – Para facilitar a identificação da contribuição individual dos participantes, utilizamos um esquema de cores (6 tonalidades no total). Cada participante poderia escolher uma cor para sua escrita e com ela deveria preencher um ou mais itens do quadro, até que todos os espaços estivessem completos. Os facilitadores também elegeram uma cor para suas interações nos quadros resumos.

A formação das equipes ocorreu durante o segundo encontro síncrono do Módulo 1 e os participantes que não estavam presentes foram alocados nas equipes pelos próprios facilitadores. As Estações de Trabalho foram organizadas da seguinte forma: Estação 1 – Sala de Aula Invertida (5 integrantes); Estação 2 – Aprendizagem Baseada em Problemas (4 integrantes); Estação 3 - Aprendizagem Baseada em Projetos (4 integrantes); Estação 4 – *Peer Instruction* (4 integrantes); Estação 5 – Gamificação (4 integrantes); Estação 6 – Método do caso (4 integrantes).

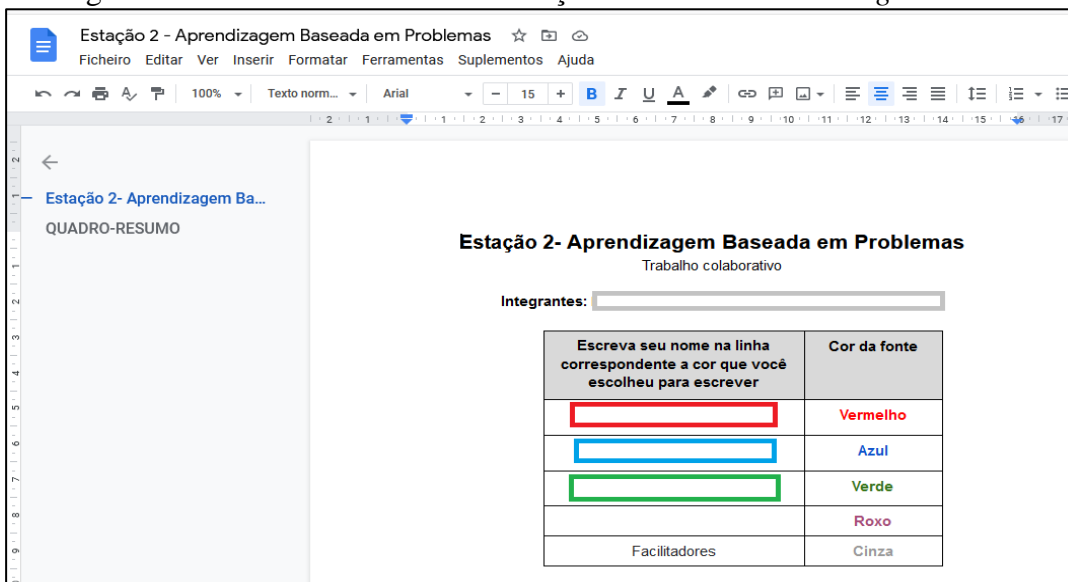
Para entrar em sua respectiva Estação de Trabalho, o participante deveria acessar o link disponível abaixo da descrição da atividade conforme mostramos nas Figuras 14, 15 e 16.

Figura 14 – Links de acesso às Estações de Trabalho para montagem dos quadros resumos



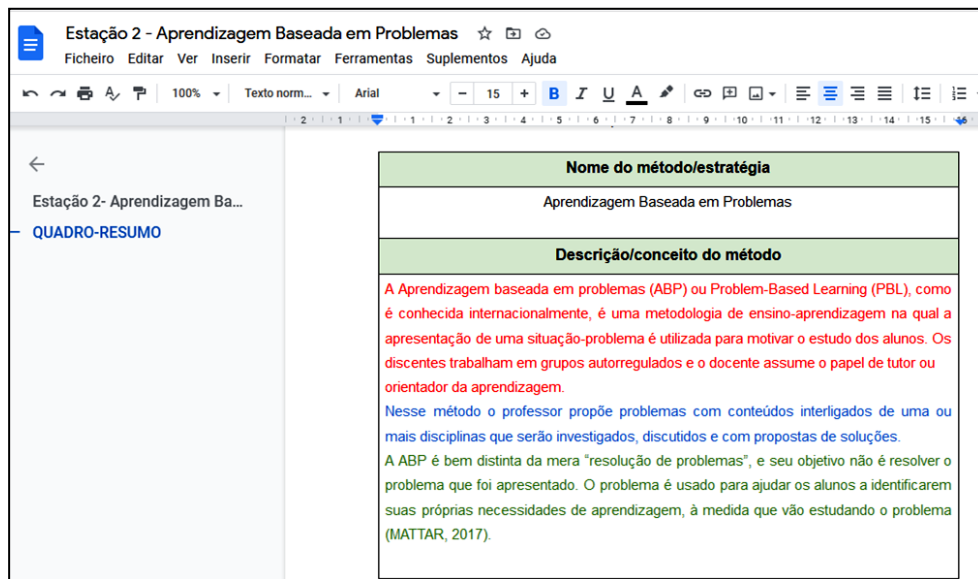
Fonte: elaborada pela autora da pesquisa (2021).

Figura 15 – Ambiente interno das Estações de Trabalho no *Google Docs*



Fonte: elaborada pela autora da pesquisa (2021).

Figura 16– Ambiente interno das Estações de Trabalho no *Google Docs* (continuação)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

No Quadro 28 apresentamos o modelo do quadro resumo utilizado na atividade referente às Estações de trabalho, para criação do quadro resumo de métodos ativos.

Quadro 28 - *Template* completo do quadro resumo

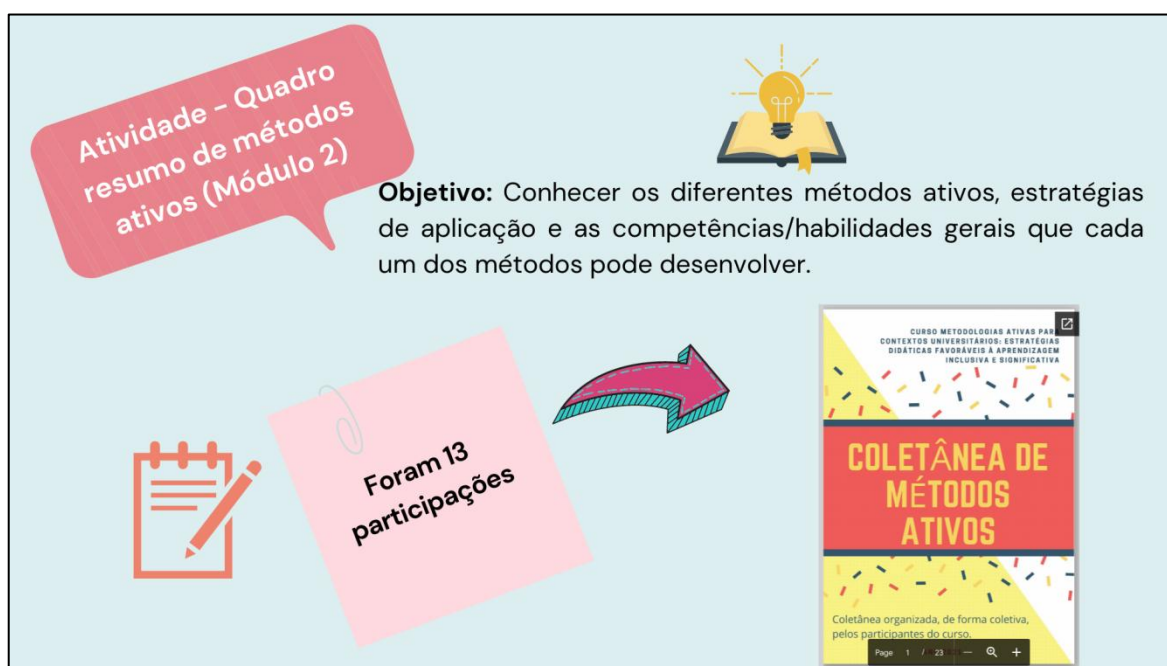
Nome do método/estratégia
Descrição/conceito do método
Teórico ou instituição que criou o método
Competências/habilidades
Estratégia de aplicação

Formas de Avaliação e resultados
Referências consultadas

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

A Figura 17, a seguir, mostra os resultados da atividade referente ao quadro resumo de métodos ativos no Módulo 2.

Figura 17 – Resultados da atividade de preenchimento dos quadros resumos



Fonte: elaborada pela autora da pesquisa utilizando o Canva (2021).

Com a aplicação dessa atividade possibilitamos que os participantes conhecessem, melhor, alguns aspectos referentes aos diferentes métodos ativos propostos. Assim que os quadros foram preenchidos, baixamos todos, formatamos e os agrupamos em um único arquivo criando uma espécie de catálogo de métodos ativos. Posteriormente, disponibilizamos o arquivo completo na plataforma, para que os participantes pudessem baixá-lo e tê-lo a disposição para consultar quando precisarem.

Durante o encontro síncrono, um comentário teve destaque. Um dos participantes contou que, a partir dos estudos proporcionados no Módulo 2, conseguiu compreender melhor os conceitos, identificar e perceber a diferença entre alguns métodos ativos. Explicou que costumava confundir Problematização com o método de Aprendizagem Baseada em Problemas e que os materiais disponibilizados ajudaram a elucidar essas dúvidas.

Outra atividade que realizamos durante o Módulo 2 foi um novo fórum de discussão (ver resultados na Figura 18). Nele, aproveitamos para problematizar a questão das possíveis estratégias que poderiam ser adotadas para propiciar a participação dos estudantes que tem dificuldades de falar em público, ou que são muito tímidos, uma vez que as metodologias ativas têm como premissas, estimular o protagonismo, a participação ativa dos estudantes na realização de tarefas e discussões. Neste contexto, propusemos aos participantes que narrassem estratégias utilizadas para incluir esses estudantes em um processo ativo e significativo de aprendizagem.

Figura 18 – Resultados do fórum de discussão módulo 2

Atividade – Fórum de discussão:
Estratégias para estimular a interação e participação de alunos tímidos

Objetivo: compartilhar experiências sobre estratégias adotadas para trabalhar com estudantes tímidos.

Tivemos 10 participações

Algumas estratégias e reflexões compartilhadas:

- Lista de presença oral para conhecer os alunos do curso, buscando identificar características que possam incentivá-los na discussão em grupo.
- Ensino remoto - Nuvem de palavras: os alunos que não interagem no chat ou por áudio podem se expressar.
- Ensino presencial – “Desenho para expressar o que eles entendiam por determinados conceitos”[...]; [...]“dinâmica chamada bolo de palavras com o uso de um saquinho (ou caixa) que carinhosamente chamei de córtex.”
- Relato de experiência com aluno que tinha vergonha de falar em público (aluno com dificuldades na fala).
- Utilização do Quadro virtual (Jamboard do google) para obter feedback dos alunos.
- Conversa com o discente após a aula.
- Timidez como consequência de outros problemas pessoais.
- Colocar-se a disposição para conversar e dar dicas de como diminuir a timidez, indicando algumas estratégias como, por exemplo, aulas de teatro;
- “Tento manter um ambiente bem informal na sala e dou o máximo de exemplos práticos aplicados ao dia a dia, ao cotidiano.”

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Vale ressaltar que durante a discussão dos resultados dessa atividade, no último encontro síncrono do curso, aproveitamos para enfatizar a importância de uma observação caso a caso, uma vez que a inibição dos discentes pode ser resultado de algum problema que precisa de acompanhamento profissional, como, por exemplo, problemas com a fala (afasias).

Ainda durante o Módulo 2, realizamos um encontro síncrono que teve a presença de 15 participantes. O encontro seguiu o roteiro apresentado no Quadro 29.

Quadro 29 – Roteiro do Encontro Síncrono do Módulo 2

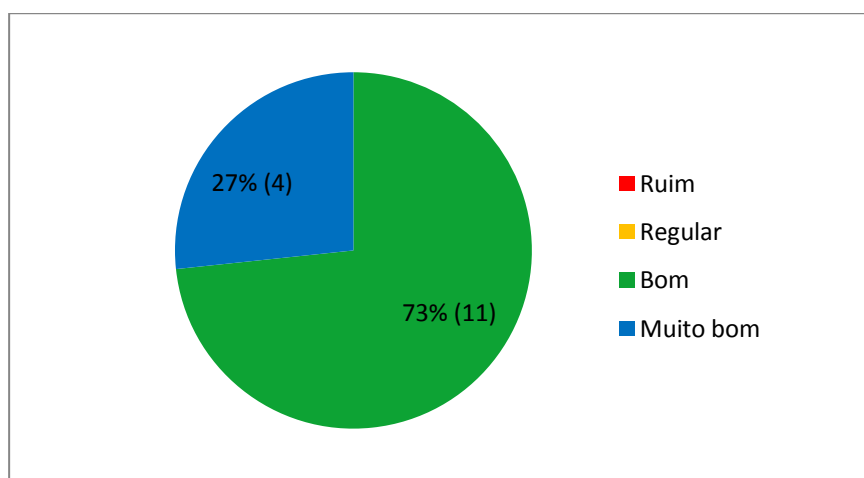
<p>Previsão de duração do encontro: 02 horas e 30 minutos Data: 22 de janeiro de 2021 Plataforma: <i>Google Meet</i> Tema central para discussão: <i>Design Thinking</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • PRIMEIRO MOMENTO: palestra sobre o tema: <i>Design Thinking</i> aplicado ao ensino-aprendizagem. Duração: 80 minutos (60 minutos de apresentação e 20 minutos para perguntas ou considerações). • SEGUNDO MOMENTO: Considerações e encerramento Duração: 20 minutos
--

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Neste encontro, o método ativo em evidência foi *Design Thinking*. Para apresentá-lo, convidamos uma palestrante que tem experiência com esse método. Ela discutiu as potencialidades, as características, bem como as competências e habilidades que podem ser proporcionadas com a utilização desse método ativo.

Os resultados da avaliação do encontro síncrono do Módulo 2 são apresentados no Gráfico 39, a seguir.

Gráfico 39 – Avaliação do encontro síncrono (Módulo 2)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

No decorrer do encontro do Módulo 2, os participantes também interagiram pelo chat fazendo perguntas a respeito das características e estratégias de aplicação desse método ativo, demonstrando interesse em aplicá-lo durante suas aulas na Universidade.

Módulo 3

Desenvolvemos o Módulo 3 no período de 25 a 31 de janeiro de 2021. A carga horária total desse módulo foi de 15 horas com duração de sete dias, distribuída da seguinte forma, conforme apresentamos no Quadro 30.

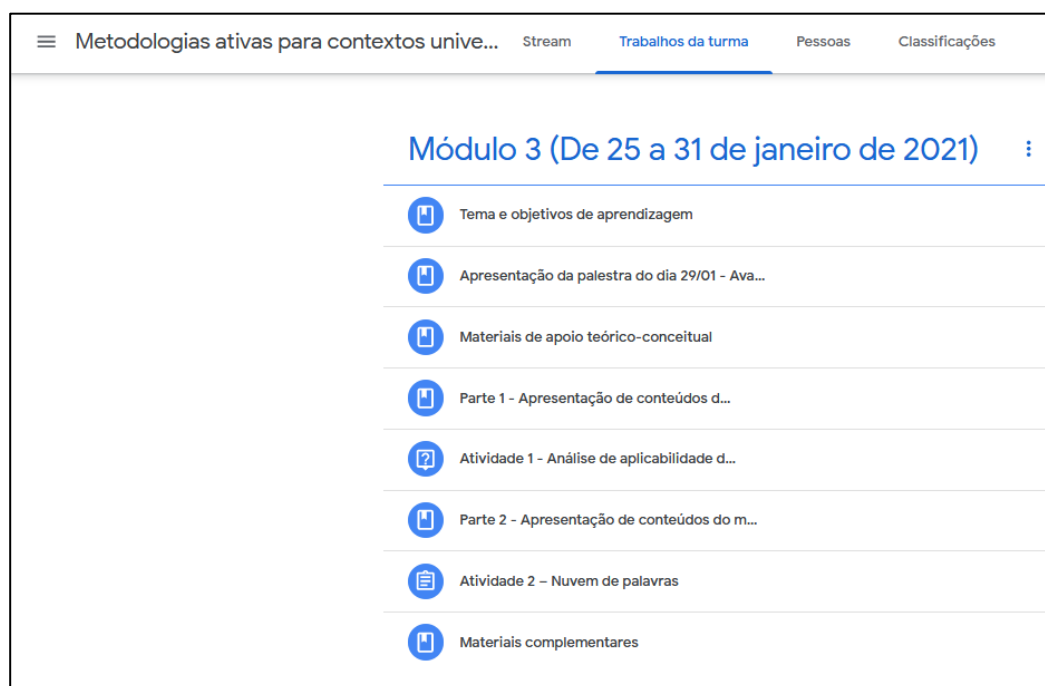
Quadro 30 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 3

Atividade ou estratégia	Carga horária	Modalidade
Leitura dos materiais de apoio teórico-conceitual	5 horas	Assíncrona
Análise de aplicabilidade de métodos avaliativos	5 horas	Assíncrona
Webconferência (oficina pedagógica sobre Avaliação por Competências)	2 horas e 30 minutos	Síncrona
Nuvem de palavras	2 horas e 30 minutos	Assíncrona

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Quanto a estrutura da sala virtual, a Figura 19, a seguir, mostra a forma como foi organizado o Módulo 3.

Figura 19 – Organização da sala virtual do Módulo 3



Fonte: *print* da sala virtual *Google Classroom* (2021).

A atividade referente à análise de aplicabilidade de métodos avaliativos foi planejada para oportunizar aos participantes a reflexão e discussão acerca de métodos que podem favorecer a participação ativa dos discentes no processo de avaliação da aprendizagem.

Conforme apresentado no Quadro 31, para realização dessa atividade registramos o seguinte comando:

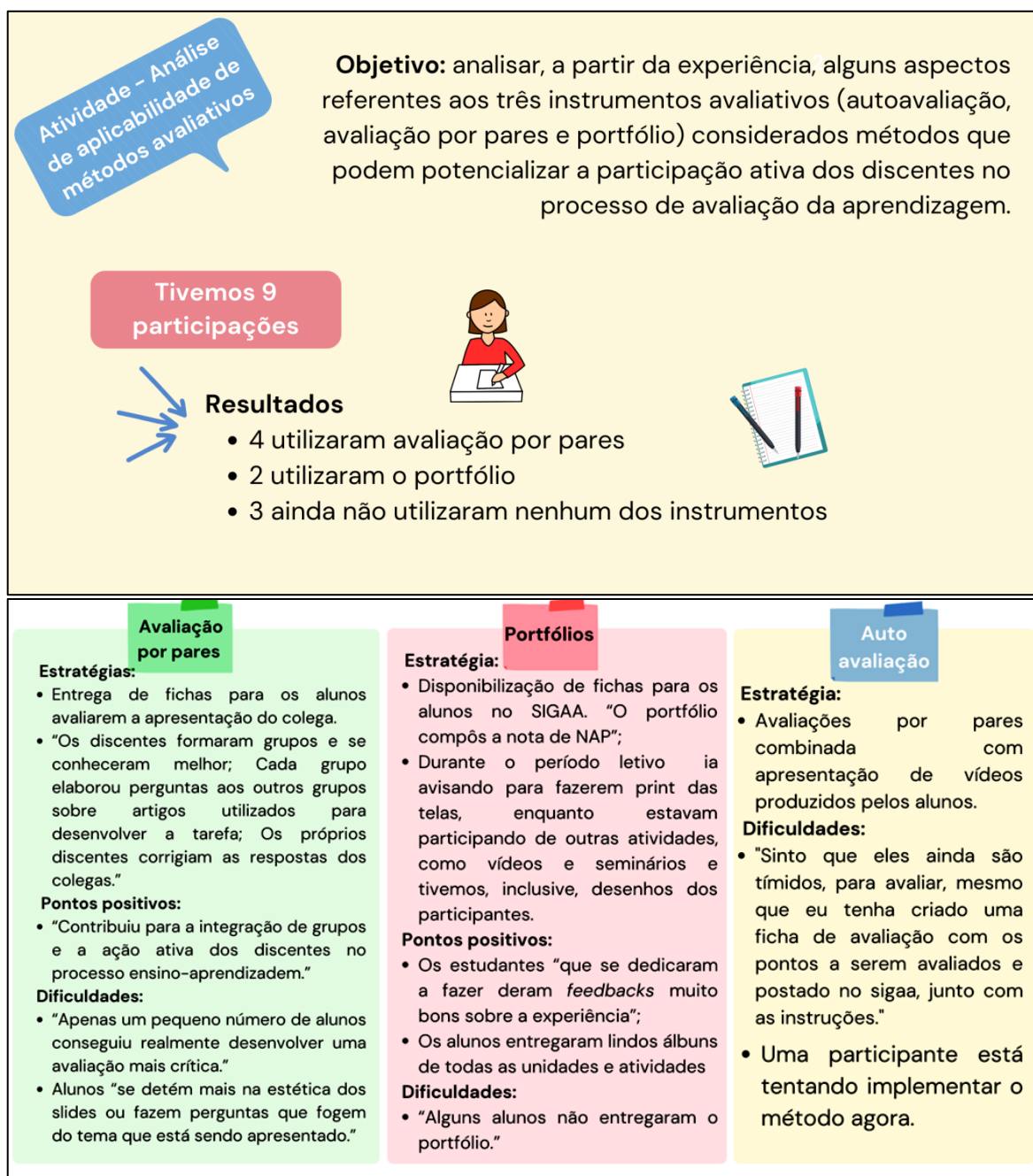
Quadro 31 - Descrição e comando da atividade do Módulo 3

<p>Título da atividade: Análise de aplicabilidade de métodos avaliativos</p> <p>No decorrer do módulo 3 discutiremos alguns instrumentos de avaliação que são considerados inovadores e que podem potencializar a participação ativa dos discentes, durante o processo de ensino-aprendizagem, a saber: a autoavaliação, a avaliação por pares e o portfólio.</p> <p>Neste contexto, gostaríamos de saber: Você já utilizou algum desses instrumentos avaliativos? Em caso afirmativo, conte-nos um pouco sobre os prós e/ou contras da sua experiência com o método. Existe aspecto (s) que você gostaria de destacar em relação a esse (s) método (s)?</p> <p>Se você é docente e ainda não utilizou nenhum desses métodos avaliativos, ou, é um servidor técnico-administrativo que está participando deste curso, comente aspecto (s) que considerou interessante acerca de um ou mais instrumento (s) avaliativo (s). Utilize os textos de referência (artigos) que contêm relatos de experiências com esses métodos avaliativos (autoavaliação, avaliação por pares ou portfólios).</p> <p>Observação: para participar desta atividade clique em "ver pergunta" e em seguida digite seu texto no espaço referente a "Adicionar comentário para a turma".</p>

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Conforme apresentado na Figura 20, ao final dessa atividade obtivemos os seguintes resultados:

Figura 20 – Resultados da atividade de Análise de aplicabilidade de métodos avaliativos

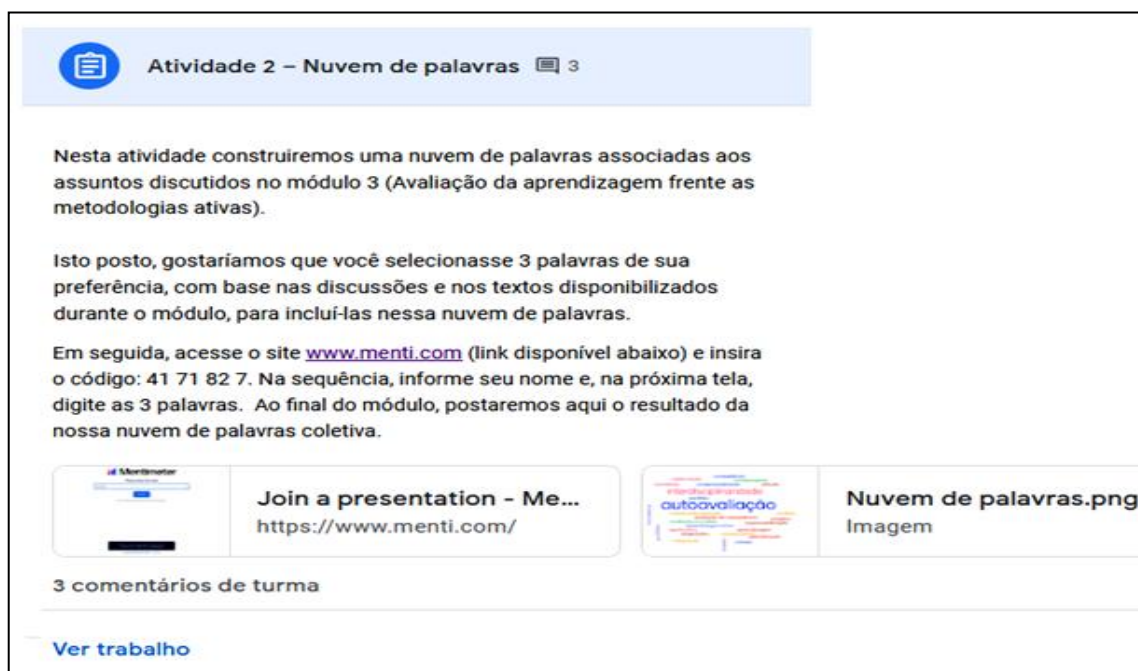


Fonte: dados da pesquisa (2021).

A partir dos resultados obtidos na atividade de análise de aplicabilidade de métodos avaliativos conseguimos identificar professores que estão inovando em seus processos de avaliação da aprendizagem. Eles compartilharam, em seus relatos, as estratégias que adotaram para implementar métodos avaliativos pautados em metodologias ativas. Durante o último encontro síncrono do curso, aproveitamos para refletir e destacar a importância de o professor atuar como mediador em cada parte desse processo avaliativo, para que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem almejados.

Outra atividade que propusemos durante o Módulo 3 foi a construção de uma Nuvem de Palavras a partir dos assuntos discutidos nos materiais disponibilizados durante o módulo. Nessa tarefa, os participantes deveriam recordar e selecionar palavras que para eles estivessem associadas aos assuntos trabalhados durante o Módulo 3. A seguir, na Figura 21, consta a descrição e o comando da atividade.

Figura 21 – Descrição e comandos da atividade Nuvem de Palavras

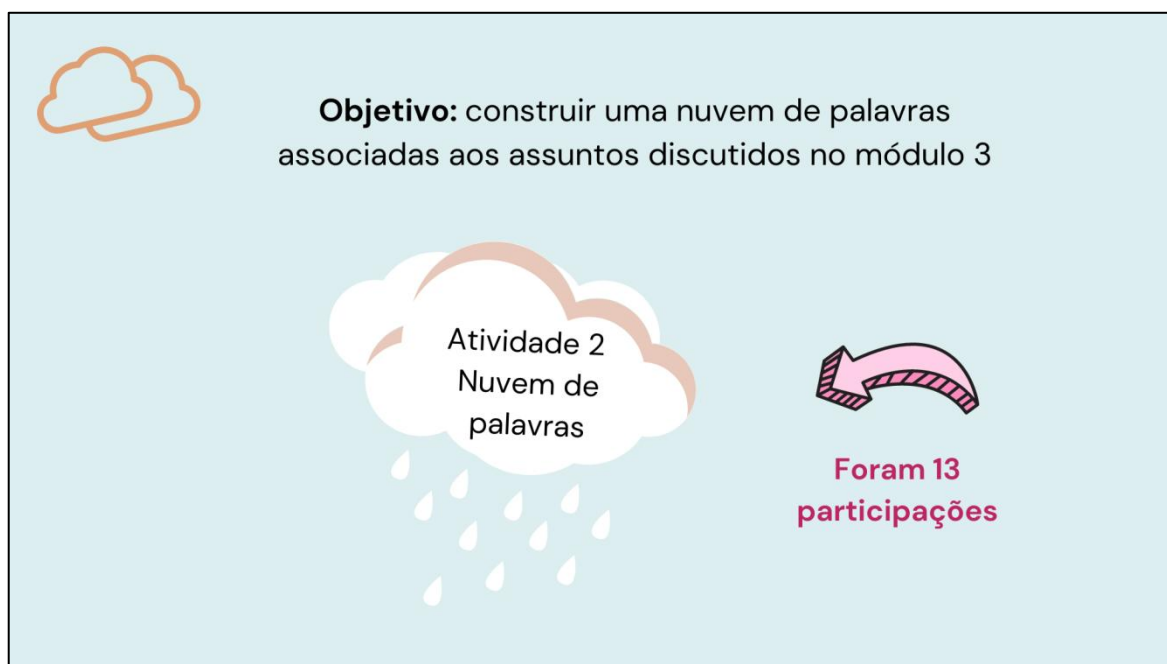


The screenshot shows a Google Classroom interface for an activity titled "Atividade 2 - Nuvem de palavras". The activity description reads: "Nesta atividade construiremos uma nuvem de palavras associadas aos assuntos discutidos no módulo 3 (Avaliação da aprendizagem frente as metodologias ativas). Isto posto, gostaríamos que você selecionasse 3 palavras de sua preferência, com base nas discussões e nos textos disponibilizados durante o módulo, para incluí-las nessa nuvem de palavras. Em seguida, acesse o site www.menti.com (link disponível abaixo) e insira o código: 41 71 82 7. Na sequência, informe seu nome e, na próxima tela, digite as 3 palavras. Ao final do módulo, postaremos aqui o resultado da nossa nuvem de palavras coletiva." Below the text, there are two buttons: "Join a presentation - Me..." with the URL "https://www.menti.com/" and "Nuvem de palavras.png" with the label "Imagem". At the bottom, it indicates "3 comentários de turma" and a "Ver trabalho" button.

Fonte: *print* da sala de aula Google Classroom (2021).

A seguir, nas Figuras 22 e 23, apresentamos os resultados alcançados e a nuvem de palavras montada a partir das palavras indicadas pelos participantes.

Figura 22 – Resultados da atividade Nuvem de palavras



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Figura 23 – Nuvem de Palavras construída a partir das interações dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Ao realizar essa atividade (Nuvem de Palavras), nossa intenção era que os participantes adicionassem palavras que resumissem conceitos chave sobre as temáticas discutidas durante o módulo e, além disso, incentivar a leitura dos materiais disponibilizados, uma vez que eles teriam que utilizar palavras que tivessem relação com esses conteúdos. Nesse contexto,

identificamos que as palavras autoavaliação e interdisciplinaridade tiveram maior incidência na nuvem de palavras por circularem entre os conceitos que foram mais amplamente discutidos nas vídeoaulas e palestras que disponibilizamos.

Além das atividades que foram mostradas anteriormente, também realizamos um encontro síncrono durante o Módulo 3, que contou com a presença de 12 participantes. Nesse encontro, foi ministrada uma palestra/oficina sobre avaliação por competências que teve como objetivo discutir sobre avaliação da aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades. A palestrante convidada discorreu sobre alguns conceitos relacionados à temática e interagiu com os participantes apresentando alguns recursos e estratégias que podem ser utilizados durante a avaliação das competências adquiridas pelos discentes.

No Quadro 32, a seguir, consta o roteiro referente ao encontro síncrono do Módulo 3.

Quadro 32 – Roteiro do Encontro Síncrono do Módulo 3

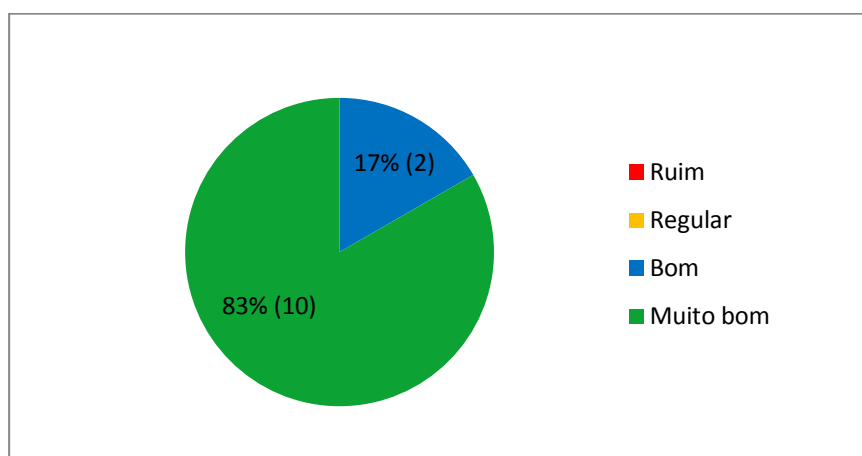
<p>Previsão de duração do encontro: 02 horas e 30 minutos Plataforma: <i>Google Meet</i> Data: 29 de janeiro de 2021 Tema central para discussão: Palestra/oficina sobre Avaliação por competências</p> <ul style="list-style-type: none"> • PRIMEIRO MOMENTO: palestra/oficina estratégias para avaliação por competências Duração: 80 minutos (60 minutos de apresentação e 20 minutos para perguntas ou considerações). • SEGUNDO MOMENTO: Considerações e encerramento Duração: 20 minutos

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Durante o encontro síncrono do Módulo 3, os participantes também interagiram pelo chat e pelo microfone fazendo perguntas a respeito das estratégias discutidas e debatendo sobre a importância do planejamento coletivo para o desenvolvimento de avaliações por competências. A ideia foi discutir a necessidade de repensar os processos avaliativos e propor uma avaliação centrada em competências e habilidades como uma alternativa ao ensino conteudista.

O Gráfico 40 mostra os resultados a avaliação do encontro síncrono do Módulo 3.

Gráfico 40 – Avaliação do encontro síncrono (Módulo 3)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

No formulário de avaliação do encontro, os participantes também registraram os seguintes comentários e sugestões acerca da palestra/oficina sobre Avaliação por Competências, apresentados no Quadro 33.

Quadro 33 - Comentários registrados sobre a avaliação do encontro síncrono do Módulo 3

Participante	Sugestão ou comentário
a.	Outro momento com essa temática apresentando os detalhes de cada ação.
b.	A aula de hoje foi excelente. A aula ressaltou a importância de planejamento individual e coletivo. Na UFRA nós não temos esse momento, não temos um apoio pedagógico que nos ajude efetivamente na construção de documentos descritivos da avaliação como os apresentados na aula de hoje. O que percebo é o movimento individual que esbarra na falta de movimento do conjunto.
c.	Vamos aplicar isso na UFRA
d.	(Palestrante) é muito didática, o conteúdo foi muito enriquecedor. Poderíamos ter oficinas sobre as ferramentas apresentadas.
e.	O conteúdo da aula foi ministrado satisfatoriamente
f.	Mais oficinas como essas

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Módulo 4

O Módulo 4 foi desenvolvido no período de 01 a 03 de fevereiro com duração de três dias. A carga horária total do módulo foi de 6 horas distribuída da seguinte forma, conforme apresentado no Quadro 34:

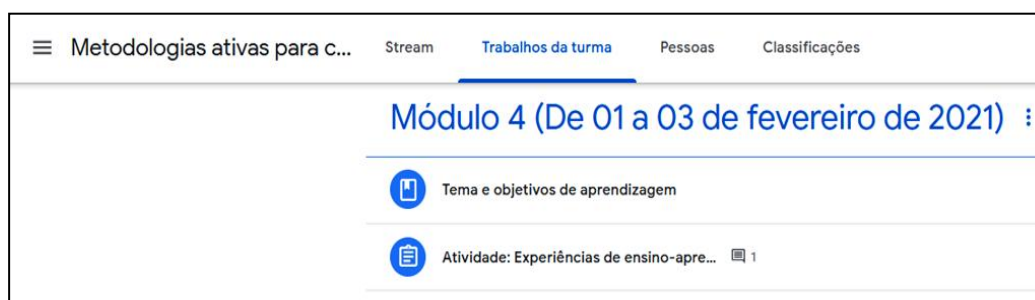
Quadro 34 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 4

Atividade/estratégia	Carga horária	Modalidade
Painel/mural virtual de experiências inovadoras de ensino-aprendizagem.	3 horas e 30 minutos	Assíncrona
Webconferência - Painel de experiências didáticas na Ufra. Diálogo com docentes da UFRA que adotam estratégias de ensino-aprendizagem baseadas em metodologias ativas.	2 horas e 30 minutos	Síncrona

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

A Figura 24, abaixo, apresenta a forma como o Módulo 4 foi organizado na plataforma de ensino (*Google Classroom*).

Figura 24 – Organização da sala virtual do Módulo 4



Fonte: *print* da sala virtual *Google Classroom* (2021).

Durante o Módulo 4 promovemos duas atividades, em uma delas propusemos a construção de um mural na plataforma *Padlet*, contendo o relato de diferentes experiências inovadoras de ensino-aprendizagem. No Quadro 35, a seguir, consta o comando registrado para realização da atividade.

Quadro 35 – Descrição e comando da atividade Experiências de ensino-aprendizagem

Tema: Experiências de ensino-aprendizagem na UFRA

Vamos compartilhar mais algumas experiências de ensino-aprendizagem? Você lembra de alguma estratégia (metodologia) diferente que utilizou em uma de suas aulas, e que tenha considerado inovadora? Pode ter sido uma aula de campo, aula prática, gincana, exposição, etc.

Caso tenha registrado (fotos, vídeo, etc.), publique e faça uma breve descrição da

experiência (Qual era o tema da aula? Qual disciplina e curso? Os alunos estavam engajados?...). Caso não tenha fotos, pesquise uma imagem que faça alusão a estratégia (metodologia) e descreva suas percepções sobre a prática vivenciada.

Para os técnicos-administrativos, rememore e compartilhe uma experiência que vivenciou enquanto discente (durante o ensino médio, graduação, pós-graduação, etc.) que considere inovadora e significativa para você. Não se esqueça de pesquisar uma imagem ilustrativa e descrever (Qual era o tema da aula? Qual disciplina e curso? Os alunos estavam engajados?..).

Acesse o link do *Padlet* e publique sua experiência no mural. Não se esqueça de se identificar!

Se tiver algum problema para postar no mural, envie a imagem e as informações para o nosso email: metodologiasativas.ufra@gmail.com, que postaremos.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Nosso objetivo, com essa tarefa, foi levar o participante a lembrar e identificar estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem vivenciadas/desenvolvidas por ele. Além disso, a intenção também era de proporcionar um espaço destinado à troca de experiências e estratégias didáticas que favorecem a participação ativa dos alunos.

Com esta atividade pretendíamos ainda que os participantes identificassem, em suas práticas e experiências de ensino-aprendizagem, estratégias que invertessem o formato convencional das práticas de ensino, ou seja, que oportunizassem a participação dos estudantes no processo de aprendizagem e que estimulassem o protagonismo, a criatividade e autonomia dos discentes. Nessa atividade, 12 participantes compartilharam uma experiência no mural, as quais serão mostradas uma compilação, na Figura 25, das publicações no *Padlet* e, na sequência, essas estratégias relatadas por eles serão apresentadas no Quadro 36.

Figura 25 – Compilação das experiências de ensino-aprendizagem publicadas no *Padlet*

Fonte: *print* da atividade realizada no *Padlet* (2021).

Quadro 36 – Experiências de ensino-aprendizagem compartilhadas no Módulo 4

Título	Descrição
Discussão de artigos	Na disciplina Biologia Geral do PLS para o curso de Engenharia Ambiental. Os grupos se formaram e cada um (grupo) elaborava perguntas sobre o artigo proposto com a resposta. Havia a troca das perguntas entre os grupos e os mesmos corrigiam as perguntas elaboradas por eles. Eu como docente, só direcionava a atividade.
Aula de Ecologia no Campo	Bem, eu ainda não realizei nenhuma metodologia ativa nas minhas disciplinas. Mas vou relatar uma experiência que tive durante uma aula de campo e foi inesquecível! O professor levou a turma para a floresta e colocou cada aluno numa trilha. Deu para cada um, uma folha de jornal, um lápis e 1m de barbante. A turma teve duas horas para observar a floresta, fazer uma pergunta de algo que lhe chamou a atenção e coletar os dados utilizando somente o material recebido. Em seguida, os dados foram analisados e apresentados pelos alunos. Nossa, foi incrível! Surgiram tantos trabalhos maravilhosos, com solo, vegetação, fauna, etc.
Biomias brasileiros com paródias	Tenho trabalhado na disciplina de Ecologia para os cursos das agrárias (agronomia, eng. florestal e zootecnia) o tema Biomias brasileiros com paródias. Os alunos se organizam em equipes e precisam desenvolver uma paródia sobre Bioma. Eles ficam livres para escolher o(s) bioma(s). Os

	<p>critérios para a avaliação são: a letra deve trazer características dos biomas e não só o discurso de conservação, participação de todos os membros da equipe, criatividade e organização na hora da apresentação e envolvimento do público. Há uma competição entre as equipes, a equipe vencedora leva a pontuação máxima. Já tivemos a participação de pessoas na área de artes para contribuir na avaliação e os próprios alunos acabam se organizando como no <i>The voice</i>, virando as cadeiras de acordo com o que acham das apresentações.</p>
<p>Momento “torta na cara”</p>	<p>A Disciplina ministrada foi Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil para o Curso de Pedagogia, onde o tema abordado na aula foi "Principais teóricos e suas contribuições na Educação Infantil", onde os alunos foram separados em grupos e a cada pergunta realizada pela professora teria um representante do mesmo para o momento torta na cara, a pergunta era feita sobre os principais teóricos da área e quem respondesse primeiro e correto marcaria ponto ao grupo e teria a possibilidade de colocar a torta na cara do colega do outro grupo que errou o questionamento. Foi um momento bem interessante que os alunos foram muito receptivos com o momento. Foi uma experiência única.</p>
<p>Criação de Mapas Mentais em Cartazes</p>	<p>Ao final da disciplina "Teoria das organizações", eu pedi que os grupos de trabalho (estabelecidos desde o início da disciplina) elaborassem cartazes com um resumo sobre toda a disciplina e que os cartazes resumissem a diferença entre uma organização mecanicista de uma organização orgânica e social. Para isso, eu combinei com a turma o que eu esperava, esclareci as questões norteadoras, ou seja, aquilo que precisaria conter de conteúdo e as dimensões de avaliação, além disso, eu forneci os materiais para confecção. Os resultados foram incríveis e percebi o quanto eles gostam de atividades que exijam a criatividade, pois são desafiadoras e dependem somente deles.</p>
<p>I e II Feiras de Fisiologia Animal (2018-2019)</p>	<p>I e II Feiras de Fisiologia Animal (2018-2019) para turmas do curso de Zootecnia da Ufra Campus Paragominas.</p> <p>Os alunos foram separados em grupos de 5-7 pessoas e tiveram que apresentar temas relacionados à fisiologia animal para a comunidade ufraniana que estivesse presente no hall do prédio 1 durante o turno da</p>

	<p>aula.Os alunos apresentaram funções do corpo animal de forma lúdica e criativa, de forma que os espectadores leigos pudessem entender fatos e curiosidades sobre algumas funções biológicas do organismo animal.</p> <p>Os alunos foram avaliados quanto a profundidade do tema, oratória, criatividade na confecção dos materiais elaborados e capacidade de síntese do conteúdo apresentado.</p>
<p>Seminário em formato de TED Talks</p>	<p>Sou fã do programa TED Talks, desta forma resolvi trazer isso para a sala de aula, chamando de TEDx Florestal. Não sei se todos conhecem o TED Talks, mas fiz um seminário neste formato e os alunos ficaram livres para compartilhar assuntos que inspirassem melhor relacionados à disciplina de Propriedades mecânicas e estrutura da madeira. Percebi que a cada apresentação um ficava mais motivado que o outro, e querendo trazer algo que impressionasse mais ainda os colegas. Inclusive os mais tímidos também estavam mais a vontade para se expressar também.</p>
<p>Computação desplugada</p>	<p>O ensino de computação sem computador, computação desplugada. A experiência foi na disciplina Computadores e Sociedade. Cada equipe simulou um computador usando qualquer material. Todos gostaram da atividade.</p>
<p>Resolução de problemas Elaboração e apresentação de artigos</p>	<p>Gosto sempre de realizar projetos com alunos, iniciar com um problema da área que precisa dos conhecimentos da disciplina para resolver.</p> <p>Também teve um trabalho que dividi a turma em grupos, cada grupo representava um setor que um problema afetaria (ex madeireiros, indústria, mercado, pesquisadores) e pedir que colocassem no cartaz seus pontos de vista, descrevesse os problemas e propor as possíveis soluções...e apresentasse...depois cada grupo iria discutir e interagir entre os grupos...foi ótimo, eles gostaram, pois simulamos várias situações..., até extrapolamos o tempo...mas através do curso vejo que poderia fazer com que cada grupo circulasse nos setores, onde todos teriam a oportunidades de se sentir em cada setor...</p> <p>Outra vez, tentei fazer que cada grupo realizasse pequeno artigo e expôs-se no final da disciplina em um evento que iríamos organizar...deixei uma painel livre (deixei aberto, desde cartolina, uso de papel , até banner) e iria propor um dia de exposição no corredor do laboratório,...e os artigos mais</p>

	<p>votados iríamos ajudar a publicar...mas a greve atrapalhou e acabamos fazendo um simples seminário.</p> <p>OBS: Nunca me atentei de tirar foto.</p>
Roda de conversa	<p>Eu uso muito a "roda de conversa" em sala de aula e acredito na dinâmica de trabalho. Me marcou muito, porque já fui chamada atenção por um diretor de faculdade para não aplicá-la.</p>
Aula prática de utilização de equipamento denominado de motosserra	<p>Tenho uma experiência em relação à disciplina de Colheita e Mecanização de florestas implantadas, do curso de Engenharia Florestal, onde foi realizada uma aula prática de utilização de equipamento denominado de motosserra. Os alunos aprenderam o funcionamento e o manuseio no âmbito prático e teórico do equipamento. A parte prática foi desenvolvida no campus, onde foram utilizados os equipamentos de proteção individual- epi's.</p> <p>A aula resultou em um grande aprendizado pelos discentes, pois evidenciou a relevância da prática para fixação do conhecimento teórico.</p>
Podcast "memória docente"	<p>Desde que comecei a trabalhar com a disciplina Prática Pedagógica de Língua Portuguesa tenho tido a experiência de envolver meus alunos com a criação de podcast com o tema de "memória docente". Os alunos podem fazer em grupo ou individualmente a criação de um podcast e envio no grupo de whatsapp da turma para que todos possam partilhar aquele conteúdo. Nesse tipo de aprendizagem, os discente partilham suas memórias, boas e ruins, em relação às atividades e ao envolvimento deles na educação básica. Faço eles refletirem que o fato de não gostaram de uma atividade realizada por um docente, tem relação com a motivação para a tarefa, e que a motivação é uma via de mão dupla, pois sempre estamos preocupados em motivar nossos alunos, mas eles, como futuro professores, devem estar preocupados em quem motiva o professor, ou o que motiva o professor. Diante dessa reflexão faço com que meus alunos pensem na avaliação e na autoavaliação sempre relacionada às suas práticas e aos futuros alunos que eles terão.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Com base nas experiências compartilhadas, observamos que a instituição conta com professores que já estão colocando em prática estratégias de ensino-aprendizagem que

apresentam características e princípios das metodologias ativas, quais sejam, o protagonismo discente, a criatividade, a aprendizagem colaborativa, aprendizagem “mão na massa” entre outros. Além disso, entre os participantes do curso, mesmo aqueles que ainda não colocaram em prática esse tipo de estratégia de ensino, já demonstram que estão inclinados a fazê-lo.

Outra estratégia desenvolvida do decorrer do Módulo 4 foi uma roda de conversa, com foco na troca de experiências docentes. Essa atividade consistiu em um encontro síncrono no qual convidamos alguns professores que participaram da construção da proposta do curso, para relatar estratégias de ensino baseadas em metodologias ativas. Durante o encontro quatro docentes de diferentes e áreas e *campi* da UFRA relataram suas vivências com uso de métodos ativos. Nesse encontro tivemos a presença de 10 participantes do curso.

No Quadro 37, a seguir, será apresentado o roteiro referente ao desenvolvimento do Painel síncrono de experiências docentes.

Quadro 37 – Roteiro do Encontro Síncrono do Módulo 4

Previsão de duração do encontro: 02 horas e 30 minutos

Plataforma: *Google Meet*

Data: 03 de fevereiro de 2021

Tema central para discussão: Relato de práticas de ensino baseadas em metodologias ativas

- **PRIMEIRO MOMENTO:** Realização do Painel de experiências didáticas na UFRA. Diálogo com docentes da UFRA que adotam estratégias de ensino-aprendizagem baseadas em metodologias ativas.
Duração: 80 minutos para relatos de experiências e 40 minutos para interação entre os participantes do curso e os docentes (dúvidas, comentários, contribuições).
- **SEGUNDO MOMENTO:** Considerações e encerramento.
Duração: 30 minutos

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Para auxiliar os docentes na organização das apresentações enviamos, antecipadamente, um *template* do relato de experiência que será apresentado abaixo, na Figura 26, abaixo.

Figura 26 – Sugestão de *template* para apresentação do relato de experiências.

Curso Metodologias ativas para contextos universitários:

Estratégias didáticas favoráveis à aprendizagem inclusiva e significativa

Sugestão de *template* para apresentação do relato de experiência docente

Tempo de apresentação: 20 minutos
Tempo para perguntas dos participantes: 10 minutos

<p>1. Apresentação do/a docente e um resumo de sua biografia</p> 	<p>2. Público alvo</p> <p>Turma (s), o curso, disciplina em que a atividade de ensino foi aplicada.</p> 
<p>3. Introdução</p> <p>Conteúdo (s) ou temas desenvolvidos, objetivos da aula.</p> 	<p>4. Metodologia/estratégia utilizada</p> <p>Objetivo, desenvolvimento, passo a passo.</p> 
<p>5. Desenvolvimento</p> <p>Relatar como foi o processo de desenvolvimento da atividade: a receptividade e engajamento dos alunos, os imprevistos que ocorreram, as dificuldades, os recursos utilizados, avaliação da aprendizagem, etc.</p> 	<p>6. Conclusão</p> <p>Benefícios da atividade, avaliação dos alunos, se os objetivos foram alcançados.</p> 

Observação: Caso deseje realçar a apresentação, sinta-se à vontade para inserir fotos ilustrativas dos momentos de aplicação da atividade e/ou dos recursos usados, assim como dos materiais (maquetes, cartazes, projetos, mapas mentais, etc.) produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento da atividade de ensino.

Fonte: adaptado do *template* de Meriguete (2019).

Conforme o programado, os docentes convidados relataram suas experiências de ensino compartilhando os tipos de estratégias que adotam em suas salas de aula na UFRA para promover a participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem. Durante o relato houve interações entre os participantes do curso e os docentes, via chat e viva voz (utilizando o microfone do *Google Meet*). No Quadro 38, a seguir, destacamos algumas das participações registradas no chat.

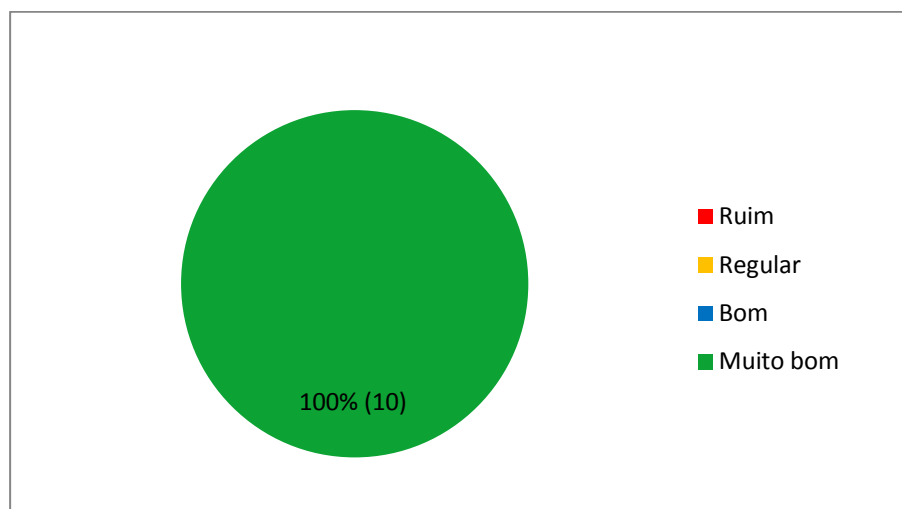
Quadro 38 - Comentários registrados no chat durante o encontro síncrono do Módulo 4

Participante	Comentário no chat
a.	Parabéns pelo curso que está ajudando muito.
b.	Profa, e a expectativa dos alunos que não estão no semestre e vêem essa atividade, há visitação deles na feira no momento final?
c.	A ABPj como precisa ser realizada em etapas acaba tendo pequenas tarefas para os alunos fazerem até a conclusão, os alunos reclamam sobre a quantidade de tarefas? Se sim, como você gerencia isso?
d.	Parabéns prof ^a x . Vejo que neste momento ao realizar avaliações a distância, estamos sendo forçados a mudar, a se adequar para transformar as avaliações presenciais (muitas vezes no âmbito de seleção) e agora a distância, onde os alunos podem consultar para resolver, então a forma de avaliar ganha um outro teor...essa mudança foi necessária, mas bem difícil, e as experiências dos colegas ajudam muito.
e.	Esse olhar da professora X é importantíssimo. Hoje no híbrido os alunos estão sentindo d+ o n° de atividades que estão enfrentando.
f.	Na avaliação da disciplina irei tentar realizar projeto inicialmente construído juntos com quadro virtual, e no final os grupos apresentam e juntar com formulário individual, mas com questões mais informativas. Vou experimentar
g.	Não conhecia essa metodologia.
h.	Legal ouvir isso sobre teoria e prática de alguém que é da pedagogia. Sempre falo pros meus alunos que se na teoria é uma coisa mais na prática não é bem assim, a teoria está errada. Toda prática tem que ter a sua teoria.
i.	Muito bom ouvir a sua experiência professora
j.	Obrigada por esse lindo compartilhamento

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Pudemos verificar ainda o grau de satisfação dos participantes em relação ao encontro, conforme mostraremos no Gráfico 41, a seguir.

Gráfico 41 – Avaliação do encontro síncrono (Módulo 4)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Além desses comentários, recebemos mais alguns *feedbacks* por meio de respostas adicionais registradas no formulário de avaliação, conforme pode ser visto abaixo, no Quadro 39.

Quadro 39 - Comentários registrados sobre a avaliação do encontro síncrono do Módulo 4

Participante	Sugestão ou comentário
a.	Aprendo muito no curso, fico triste de não participar mais.
b.	Muitas experiências lindas...pensando aqui em algumas ideias.
c.	O conteúdo da aula foi ministrado satisfatoriamente
d.	Esses momentos de troca de experiência são excelentes. Aprendemos muito.
e.	As metodologias ativas devem ser mais discutidas na Universidade.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Ao que tudo indica, a troca de experiências promovida durante o Módulo 4 foi bem-aceita, tendo em vista os elogios e avaliações positivas que recebeu dos participantes do curso. Notamos que os educadores participantes do curso demonstraram motivação para colocar em prática as ideias compartilhadas durante o encontro. Cabe ressaltar que a roda de conversa com troca de experiência entre docente, também foi uma das estratégias indicada como importante e necessária pelos integrantes da equipe que auxiliou no processo de elaboração da proposta e desenvolvida com sucesso no curso.

Módulo 5

Desenvolvemos o Módulo 5 no período de 4 a 8 de fevereiro de 2021 com duração de cinco dias. Esse módulo teve uma carga horária de 4 horas, distribuídas da seguinte maneira, conforme apresentado no Quadro 40:

Quadro 40 - Distribuição da carga horária das atividades do Módulo 5

Atividade	Carga horária	Modalidade
Atividade “mão na massa”: elaboração da atividade de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas	2 horas	Assíncrona
Desafio final – Caça palavras (vale brinde)	10 minutos	Assíncrona
Webconferência de encerramento	1 hora e 50 minutos	Síncrona

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

A Figura 27, a seguir, demonstra a forma como o Módulo 5 foi organizado na plataforma de ensino (*Google Classroom*).

Figura 27 – Organização da sala virtual do Módulo 5



Fonte: *print* da sala virtual *Google Classroom* (2021).

A atividade “mão na massa”, proposta durante o Módulo 5, teve como objetivo instigar os participantes a testar os conhecimentos construídos ao longo do curso, elaborando uma atividade de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas. O Quadro 41 mostra como as instruções para realização da tarefa foram apresentadas.

Quadro 41 – Instruções da atividade “mão na massa”

Atividade - Momento “mão na massa”

Chegou a hora de colocar a “mão na massa” e praticar os conhecimentos construídos ao

longo o curso. Para tanto, propomos esse exercício que consistirá na elaboração de uma atividade de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas. Caso deseje, poderá selecionar e adaptar uma atividade que tenha desenvolvido para o semestre atual, ou, ainda, escolher e adaptar uma atividade que desenvolveu durante o PLS.

Deixaremos o/a participante livre para escolher o tipo de recurso que tenha mais afinidade para criar a atividade, como exemplo, citamos: *Word*, apresentação em *PowerPoint*, Canva usar imagens como complemento para explicar/representar a atividade, entre outros recursos.

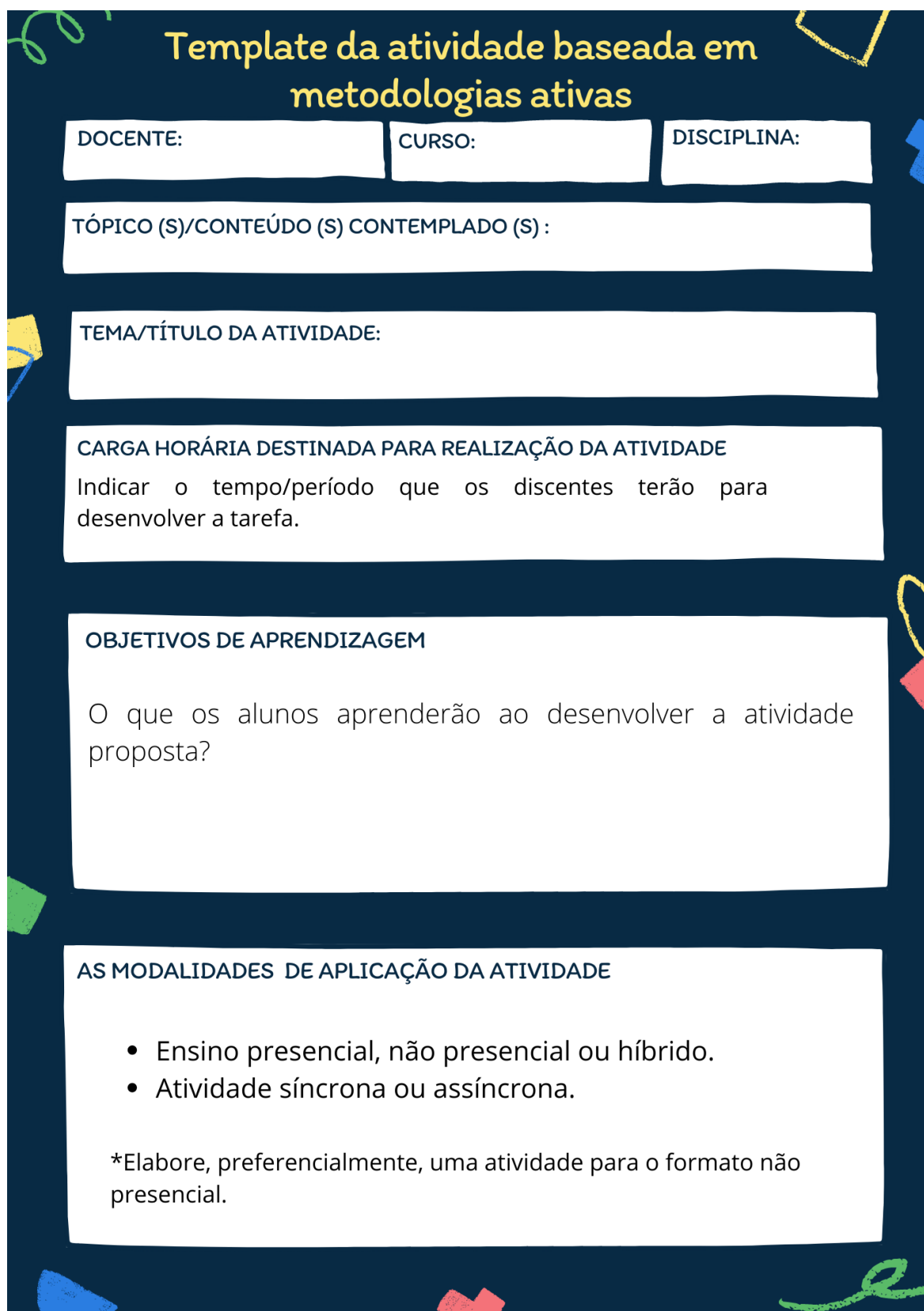
Depois de elaborar, envie o plano para o email metodologiasativas.ufra@gmail.com e, caso queira, compartilhe também o arquivo no mural.

Pedimos que envie/poste a atividade, preferencialmente, até às 10 horas do dia 08 de fevereiro.

Durante a elaboração da atividade, considere os itens que constam no *template* que disponibilizamos abaixo.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Para orientar os participantes na realização dessa tarefa também disponibilizamos um *template* com os elementos que deveriam ser contemplados no plano da atividade de ensino-aprendizagem, conforme mostramos nas Figuras 28 e 29, a seguir.

Figura 28 – *Template* para elaboração da atividade de ensino-aprendizagem (parte 1)The image shows a dark blue background with a white template for creating an activity. The template is decorated with colorful, hand-drawn shapes like circles and squares. The text is in a clean, sans-serif font. The title is in yellow and orange. The form fields are white with rounded corners and a slight drop shadow.

Template da atividade baseada em metodologias ativas

DOCENTE: _____ CURSO: _____ DISCIPLINA: _____

TÓPICO (S)/CONTEÚDO (S) CONTEMPLADO (S) :

TEMA/TÍTULO DA ATIVIDADE:

CARGA HORÁRIA DESTINADA PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE
Indicar o tempo/período que os discentes terão para desenvolver a tarefa.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O que os alunos aprenderão ao desenvolver a atividade proposta?

AS MODALIDADES DE APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

- Ensino presencial, não presencial ou híbrido.
- Atividade síncrona ou assíncrona.

*Elabore, preferencialmente, uma atividade para o formato não presencial.

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, utilizando o aplicativo Canva (2021).

Figura 29 – *Template* para elaboração da atividade de ensino-aprendizagem (parte 2)

PRINCÍPIO (S) DAS METODOLOGIAS ATIVAS QUE SERÁ (ÃO) CONTEMPLADO (S) NA ATIVIDADE

Indique se a atividade contempla um ou mais desses aspectos:

- **Protagonismo discente:** Os estudantes serão incentivados a desenvolver a autonomia e o engajamento para buscar soluções voltadas a resolver problemas/desafios de aprendizagem, ou seja, os alunos agirão e tomarão decisões frente aos desafios e problemas (reais ou fictícios) propostos pelo/a professor/a?
- **Aprendizagem colaborativa e compartilhada:** A tarefa será desenvolvida em equipe; Os estudantes poderão compartilhar e ter acesso as produções uns dos outros, etc.?
- **Aprendizagem criativa:** Os estudantes serão incentivados a produzir artefatos/produtos criativos e inovadores?
- **Aprendizagem “mão na massa”:** Os discentes construirão algo: mapa mental, projeto, questionários, etc.?
- **Aprendizagem crítica e reflexiva:** Haverá um espaço para discussão/reflexão sobre a atividade, ou seja, se os discentes serão incentivados a refletir sobre o significado do que estão aprendendo/fazendo e sobre os resultados de suas produções?
- **Entre outros princípios das metodologias ativas.**

RECURSOS TECNOLÓGICOS

Indique os recursos que serão utilizados para desenvolver e entregar a atividade.

AVALIAÇÃO

Quais os critérios que serão utilizados para avaliar a atividade? A avaliação será somativa (haverá pontuação)? Quantos pontos? Informe se os discentes se autoavaliarão e/ou avaliarão os colegas (avaliação por pares). De que forma ocorrerá essa avaliação?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Descreva o passo a passo da atividade.

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa, utilizando o aplicativo Canva (2021).

Além do *template*, também compartilhamos na sala virtual, o *e-book*, “A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo” de autoria de Camargo e Daros (2018), para que os participantes, caso preferissem, pudessem selecionar alguma(s) estratégia(s), proposta(s) no livro, para planejar sua atividade de ensino-aprendizagem. A atividade “mão massa”, que consistiu na elaboração de uma proposta de atividade de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas, teve 10 participações.

Por meio da nuvem de palavras, a seguir, demonstramos na Figura 30 os principais métodos ou recursos utilizados nas propostas de atividades e, na sequência, no Quadro 42, serão apresentadas as atividades elaboradas com os respectivos temas e propostas de tarefas/artefatos.

Figura 30 – Nuvem de palavras com os principais métodos e recursos citados nas atividades propostas



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quadro 42 - As atividades elaboradas, temas e propostas de tarefas/artefatos

Tema	Principais artefatos ou tarefas desenvolvidas pelos alunos
Prevalência dos parasitas de importância zootécnica	Vídeo; Mini cursos; <i>Podcasts</i> no formato: Você Sabia?; Cartilhas informativas para divulgação científica.
Como normalizar um Trabalho Acadêmico	Formatação de trabalhos acadêmicos, construção de referências bibliográficas, resumo, sumário e identificação a numeração progressiva dos documentos. Diferenciação de citações diretas e indiretas.

Densidade da madeira	Elaboração de um projeto sobre fatores que influenciam a densidade.
Tipos de painéis engenheirados e suas características	Produção de vídeo de um móvel de sua casa feito de painel engenheirado de madeira, identificar corretamente o tipo de painel e destacar suas características.
Recuperação de áreas degradadas	Os alunos responderão atividades gamificadas a respeito do conteúdo; elaborarão mapas mentais colaborativos com a ferramenta <i>MindMeister</i> .
Autoecologia das espécies cultivadas na Rota Florada de Paragominas	Criação de painéis com: as síndromes florais e tipos de polinização e os aspectos fenológicos das espécies cultivadas na Rota Florada; e sobre a ocorrência geográfica, tipo de distribuição espacial e principais usos das espécies cultivadas na Rota Florada. Elaboração de infográfico sobre a autoecologia das espécies cultivadas na Rota Florada de Paragominas.
Células Procariontes 203vs. Células Eucariontes	Elaboração de mapa mental realizado no computador, com imagens digitais e textos ou à mão, com desenhos ou recortes.
Neurociências	Criação de vídeo acessível sobre Neurociências.
Regras e Procedimentos Técnicos de Perícia	Produção e Apresentação de <i>Podcast</i> .
Representação da transição da Responsabilidade Social para a Sustentabilidade	Construção de um mapa mental/ mural.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Como pode ser verificado, tanto na nuvem de palavras (Figura 30), quanto no quadro de atividades desenvolvidas, (Quadro 42) os participantes inseriram em seus planos alguns recursos e estratégias que foram apresentados e discutidos ao longo do curso. Alguns participantes, inclusive, selecionaram estratégias presentes no livro de apoio teórico-conceitual disponibilizado como referência para a atividade “mão na massa”. Isso pode ser um indicativo de que os participantes consideraram que os recursos e as estratégias metodológicas propostas e discutidas ao longo do curso são possíveis de serem colocadas em prática nos diferentes contextos de atuação na instituição.

Além da atividade “mão na massa”, também propusemos um desafio durante o Módulo 5. Nesse desafio, os participantes teriam que acessar um link e competir em uma atividade de caça-palavras na plataforma *wordwall*. Essa atividade foi realizada com o intuito de premiar o participante que tivesse o melhor desempenho no jogo de caça-palavras. A seguir, no Quadro 43, serão apresentadas as instruções da tarefa, repassadas na sala virtual, bem como a imagem ilustrativa do jogo (Figura 31).

Quadro 43 – Instruções para realização do jogo de caça-palavras.

Atividade: Jogo de caça-palavras sobre metodologias ativas:

O desafio consiste em participar de um jogo de caça-palavras sobre as temáticas discutidas no curso.

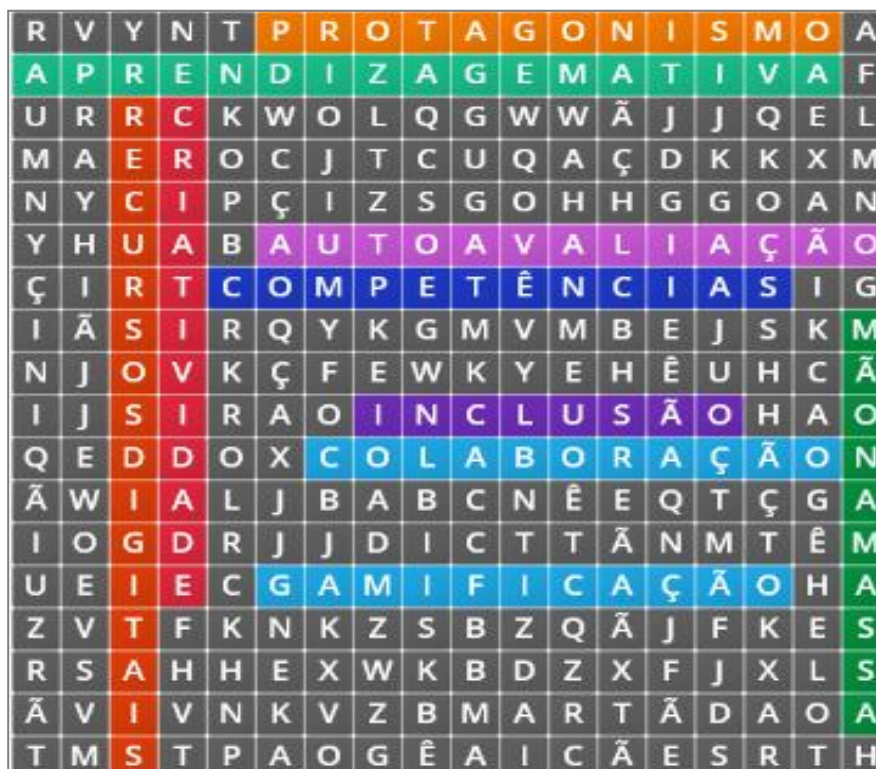
Acesse o link abaixo, informe seu nome e inicie o jogo. As palavras poderão ser encontradas nas posições horizontal, vertical e diagonal. São dez palavras escondidas e você terá 7 minutos para encontrá-las. Cada participante jogará uma única vez.

Quando o jogo terminar o aplicativo gerará, automaticamente, um *rank* a partir do seu *score* e tempo de realização. Quem ficar em primeiro lugar ganhará um exemplar do livro *Revolucionando a Sala de aula 2: Novas metodologias ainda mais ativas*, de Daniel Ramos et al. (Org.).

Durante o último encontro revelaremos o vencedor.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa (2021).

Figura 31 – Jogo de caça-palavras sobre metodologias ativas



Fonte: elaborada pela autora utilizando a plataforma *wordwall* (2021).

Essa competição reuniu 10 participantes, que disputaram para ver quem conseguia obter a melhor colocação em um jogo de caça-palavras, e ganhar o prêmio. A seguir, na Figura 32, mostraremos o quadro contendo os resultados do jogo, sem revelar a identidade dos participantes.

Figura 32– Classificações no jogo de caça-palavras

ORDENAR POR Envio Nome Correto + Tempo 

Enviada	Correto	Incorreto	Tempo
15:42 - 5 fev 2021	10	0	1:24
13:44 - 7 fev 2021	10	0	1:45
13:20 - 8 fev 2021	10	0	2:09
21:22 - 7 fev 2021	10	0	2:12
14:07 - 7 fev 2021	10	0	2:42
15:46 - 8 fev 2021	10	0	5:04
16:00 - 6 fev 2021	9	0	2:27
16:29 - 5 fev 2021	6	0	47.4

Fonte: *print* do resultado gerado pela plataforma *wordwall* (2021).

Como atividade final do Módulo 5, realizamos, no dia 8 de fevereiro de 2021, a última ação síncrona do curso que contou com a presença de 12 participantes. Na ocasião, aproveitamos para comentar os resultados das atividades desenvolvidas e dar alguns *feedbacks* sobre os desempenhos coletivos das execuções das atividades desenvolvidas no decorrer do curso. Além disso, oportunizamos um momento para os participantes analisarem seu aprendizado durante o curso e as contribuições da capacitação para suas práticas docentes. Também foi disponibilizado um espaço para que eles sugerissem melhorias para o curso. Depois disso, revelamos o vencedor do jogo de caça-palavras e, na sequência, orientamos os participantes quanto ao processo de autoavaliação e avaliação do curso.

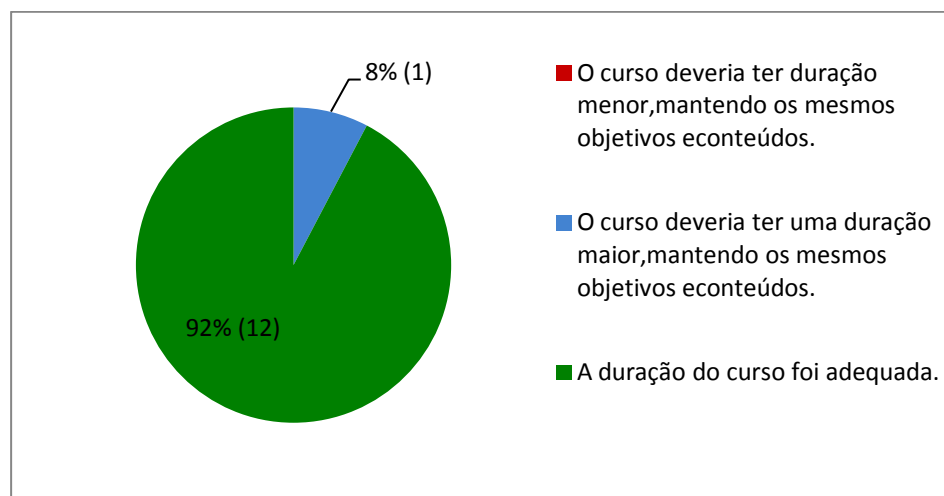
6.3 Avaliação do curso e autoavaliação realizada pelos participantes

A avaliação do curso e autoavaliação foram realizadas no dia 9 de fevereiro de 2021. Nesse dia, os participantes foram convidados a preencher, de forma anônima, dois questionários disponibilizados na sala virtual através de *link* do *Google Forms*. Treze participantes preencheram os formulários disponibilizados.

O primeiro formulário teve como objetivo avaliar a qualidade do curso, o grau de satisfação dos participantes e, ainda, receber sugestões para o aprimoramento da proposta de capacitação para futuras edições do curso, aplicamos um questionário de avaliação da satisfação contendo 11 questões objetivas. Por meio dessas questões os participantes avaliaram a duração do curso, a modalidade de oferta, os conteúdos, as estratégias/metodologias e atividades, os materiais e recursos disponibilizados durante o curso, os recursos tecnológicos utilizados, as palestras desenvolvidas, a atuação dos facilitadores, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante a capacitação; e o resultado das expectativas em relação ao curso. Além disso, o formulário também continha duas questões de resposta aberta/livre para comentários adicionais.

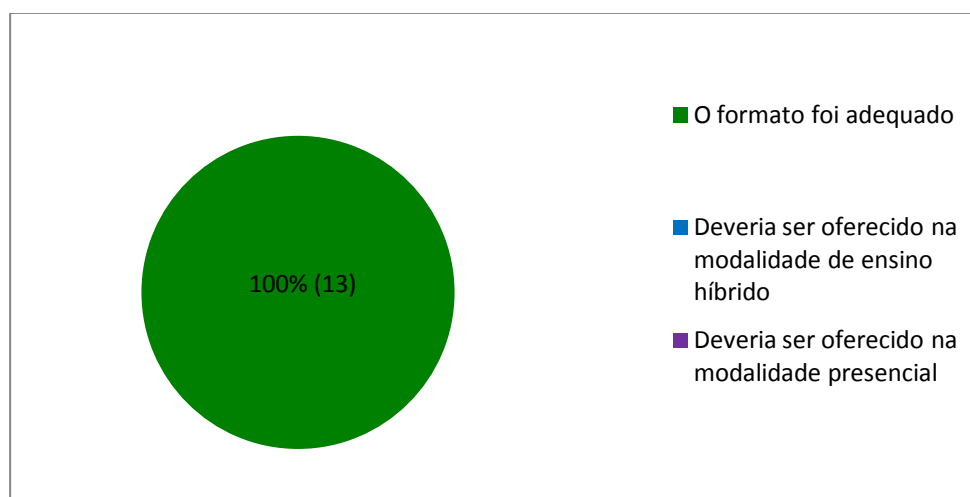
Obtivemos 13 respostas em relação a este primeiro questionário de avaliação e os respectivos resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

Gráfico 42 – Duração do curso



Fonte: dados da pesquisa (2021).

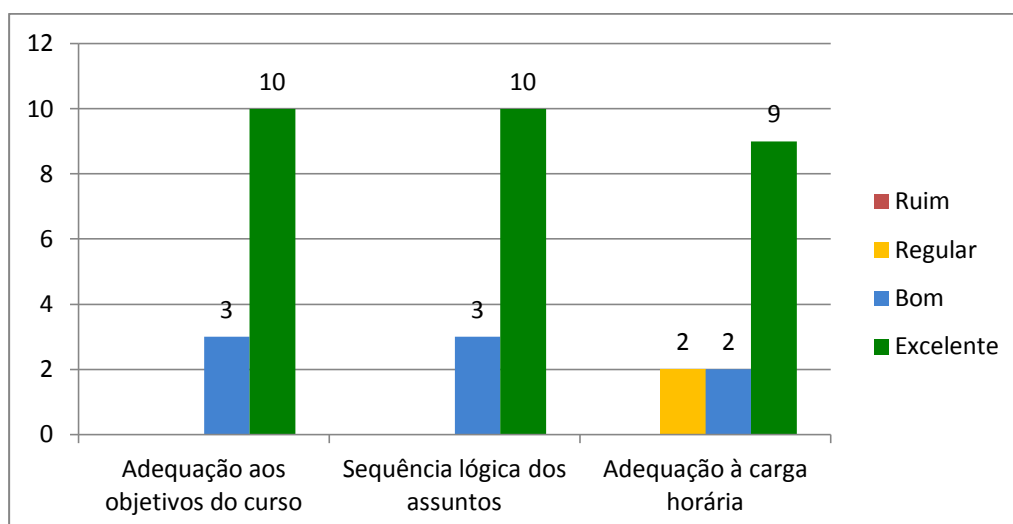
Os resultados obtidos no item acerca da Duração do curso (Gráfico 42) indicam que a maior parte dos participantes considerou a duração do curso adequada, opção escolhida por 92% deles. Já para 8% dos que responderam ao questionário o curso deveria ter uma duração maior. A partir desses dados consideramos que, em uma próxima oferta do curso, a carga horária poderá ser mantida.

Gráfico 43 - Modalidade de oferta do curso (Ensino *online*)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Acerca da modalidade do curso, que foi desenvolvido integralmente no formato *online* (não presencial), os participantes foram unânimes em avaliar que foi adequado (ver Gráfico 43). Isso pode indicar que mesmo após o retorno das atividades presenciais na Universidade, para uma próxima oferta, seja mais adequado oferecer o curso no mesmo formato de ensino.

Gráfico 44 - Conteúdos do curso

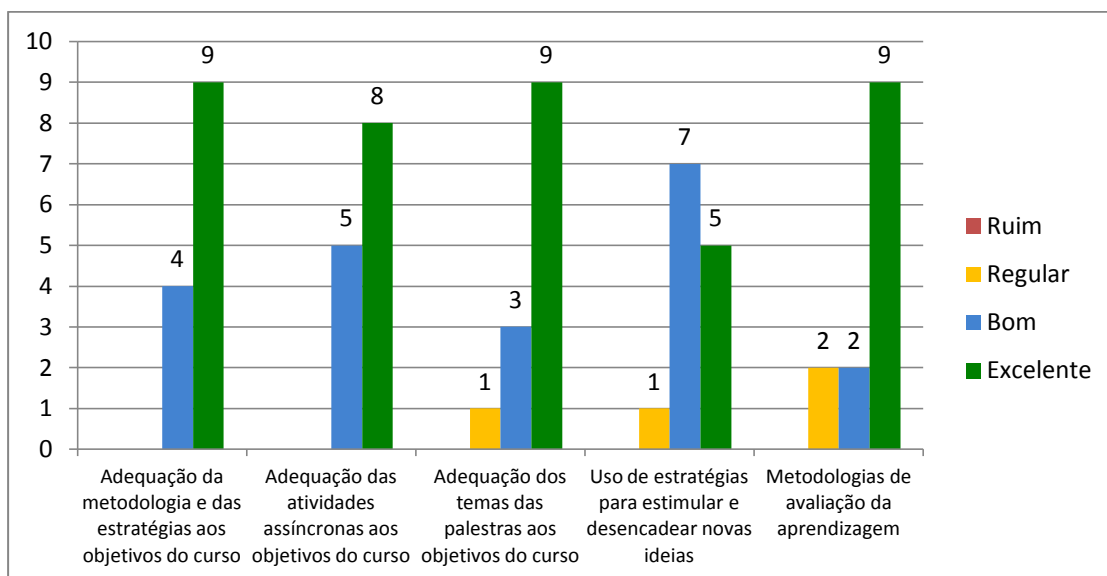


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Nessa questão (Gráfico 44), pedimos que os participantes avaliassem os conteúdos do curso considerando os seguintes indicadores: Ruim - Precisa de reformulação; Regular - Precisa de melhorias consideráveis; Bom - Precisa de pequenas melhorias; Excelente - Não precisa mudar nada. Também utilizamos esses critérios para avaliar os itens: *Estratégias/metodologias e atividades; Materiais e recursos disponibilizados durante o curso e o desempenho dos facilitadores.*

Como é possível observar no Gráfico 44, a maioria dos participantes indicaram não haver necessidade de realizar ajustes em relação aos conteúdos, mas, ainda assim, consideramos importante levar em conta a indicação de melhorias pontuada por alguns deles. Desta forma, é importante identificar aspectos e formas de melhorias dos conteúdos disponibilizados visando, principalmente, adequar melhor à carga horária do curso.

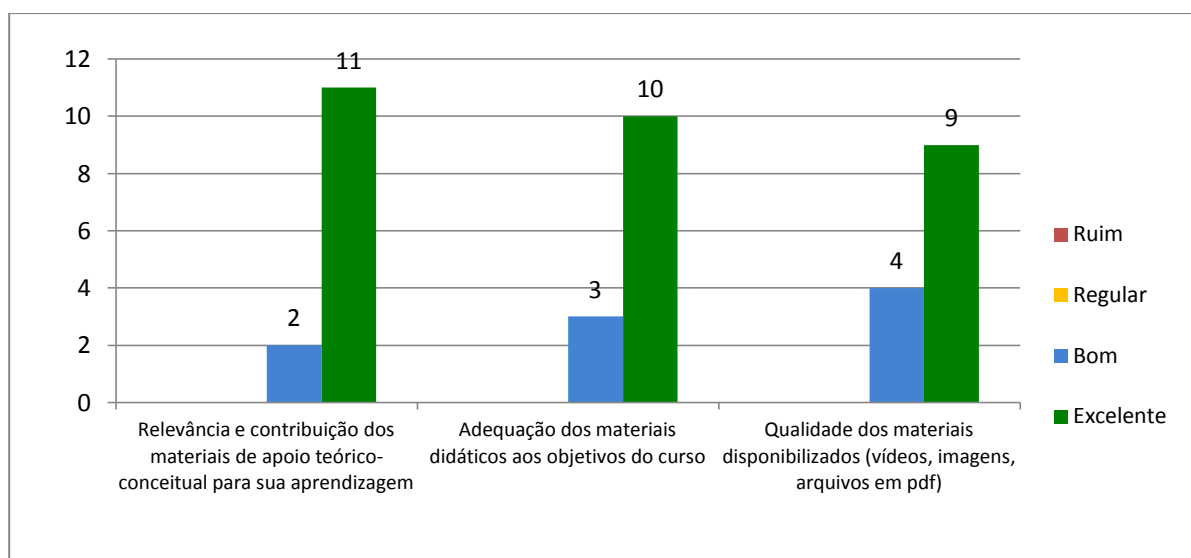
Gráfico 45 - Estratégias/metodologias e atividades do curso



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Consideramos que os resultados evidenciados no Gráfico 45 indicam que devemos dedicar especial atenção ao tópico referente ao *Uso de estratégias para estimular e desencadear novas ideias*, uma vez que este foi o único item em que o número de avaliações, Regular e Bom, somados, evidenciaram uma necessidade de ajuste, superando, inclusive, o indicador Excelente. Nesse sentido, para uma próxima oferta do curso, é importante selecionar e incluir novas estratégias e observar possíveis fragilidades nas atuais, no sentido de que possam estimular mais a participação e potencializar o desencadeamento de ideias durante o curso.

Gráfico 46 – Materiais e recursos disponibilizados durante o curso

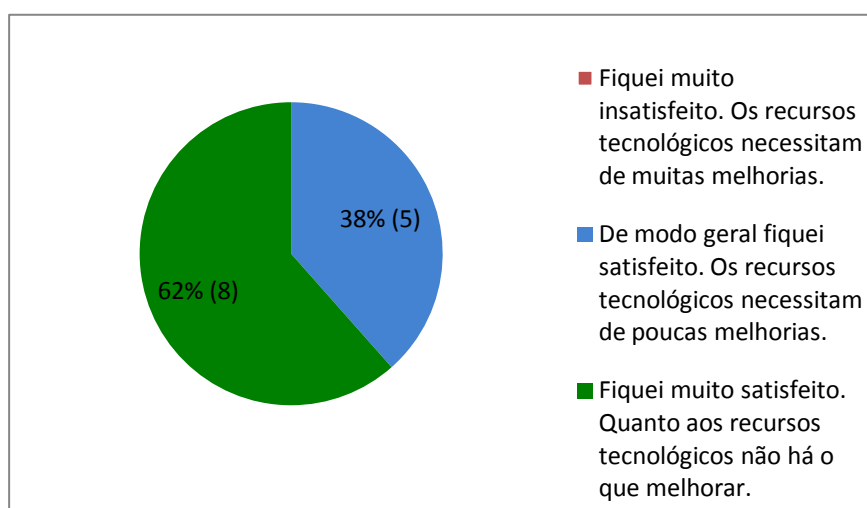


Fonte: dados da pesquisa (2021).

É possível verificar nos resultados do Gráfico 46, que na percepção dos participantes os materiais e recursos utilizados (vídeos, imagens, livros, arquivos entre outros), no geral, foram adequados para o desenvolvimento do curso. Essa adequação revelou-se positiva tanto pela qualidade e relevância desses materiais e recursos, quanto por atender aos objetivos do curso.

Em relação à qualidade dos materiais, apenas um item recebeu o menor número de conceitos excelentes. Investigando a causa, identificamos entre os comentários, registrados nas questões de respostas abertas, uma sugestão específica de melhoria em um desses materiais, nesse caso, os vídeos. Nesse comentário, um dos participantes sugeriu que os vídeos fossem mais explicativos (dialógicos) e que um efeito de composição (recurso de transição entre os assuntos) fosse retirado para dar mais velocidade e dinamismo ao material.

Gráfico 47 – Recursos tecnológicos utilizados

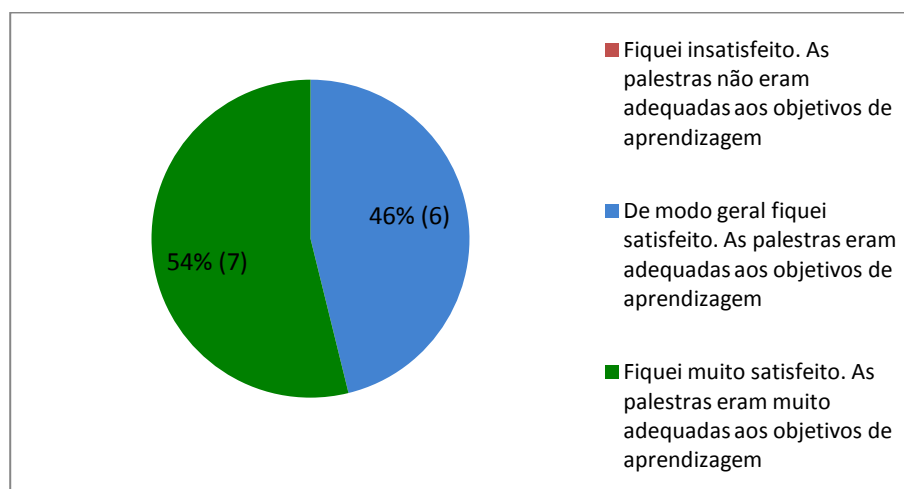


Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 47 traz algumas informações interessantes para reflexão, embora a maioria dos participantes, ou seja, 62% do total tenham demonstrado estar muito satisfeitos com a escolha dos recursos tecnológicos selecionados para o curso (ambiente virtual de aprendizagem, murais virtuais, outros aplicativos/recursos), 38% deles, responderam que ficaram apenas satisfeitos e acreditam que algumas adequações precisam ser feitas. Acreditamos que um dos fatores que explicam esse percentual, é que para alguns participantes, esse foi o primeiro contato que tiveram com determinados recursos utilizados na execução do curso. Para contornar o problema, assim que identificávamos alguma dificuldade com uso de um recurso, elaborávamos tutoriais que ensinavam a utilizar a ferramenta em questão e, em algumas

tarefas, disponibilizamos, até mesmo, a opção de o participante enviar a atividade para o email do curso para ser postada pelos facilitadores.

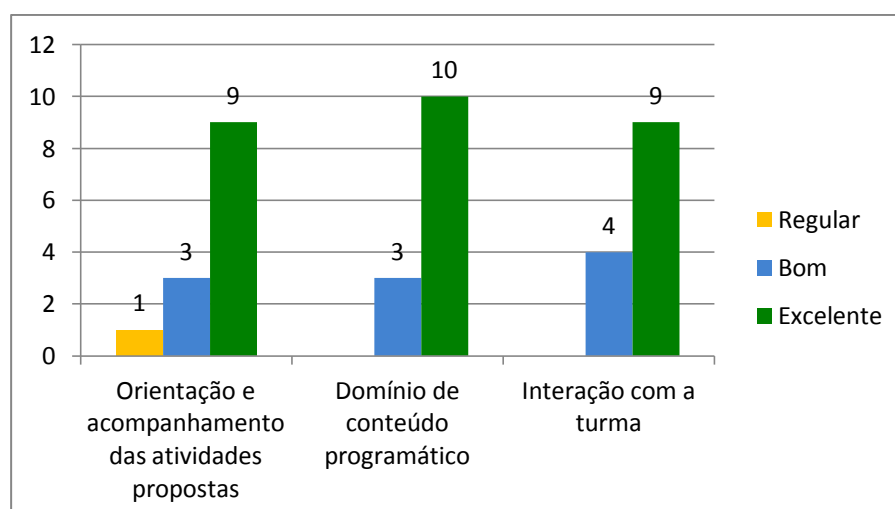
Gráfico 48 - Palestras desenvolvidas durante os encontros síncronos



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A questão apresentada no Gráfico 48 teve como objetivo medir a satisfação dos participantes em relação às palestras realizadas durante os encontros síncronos do curso. É possível observar que 54% dos participantes responderam que ficaram muito satisfeitos com as palestras, avaliando-as como muito adequadas. Já 46% deles, de maneira geral, ficaram satisfeitos com as aulas e palestras ocorridas durante o curso, porém, alguns revelaram em seus comentários no chat, durante os encontros, que gostariam que alguns palestrantes fossem convidados para uma participação maior, ou seja, que em outro momento ofertássemos novamente, e com uma duração maior, algumas oficinas contendo recursos que chamaram mais a atenção durante os encontros.

Gráfico 49 – Facilitadores



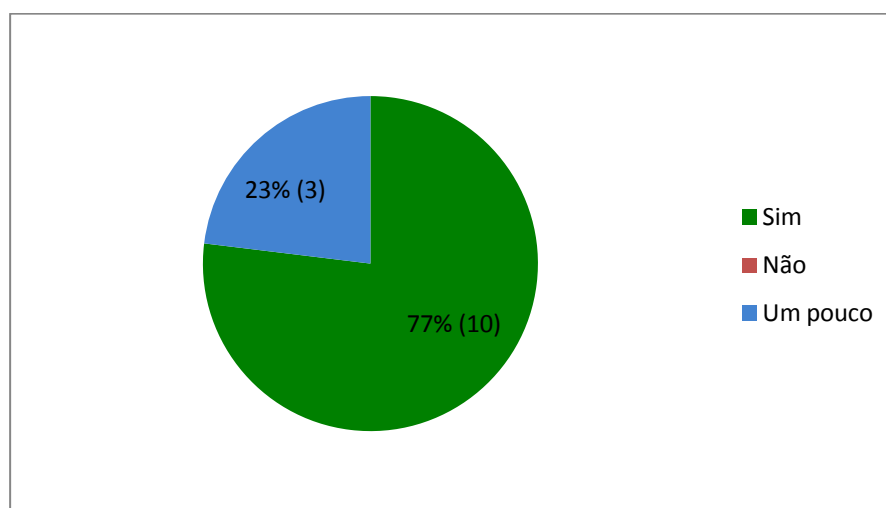
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na questão, apresentada no Gráfico 49 o objetivo foi avaliar a atuação dos facilitadores levando em consideração três dimensões. Em relação a dimensão orientação e acompanhamento das atividades propostas, item que tivemos um participante avaliando a atuação dos facilitadores como regular, essa avaliação nos fez lembrar de um ponto que os participantes destacaram durante o último encontro síncrono. Neste caso, consideramos importante mencionar que, durante esse encontro, alguns participantes disseram que gostariam de ter recebido seus *feedbacks*, individualmente, após cada atividade desenvolvida, diferente do modelo de acompanhamento que havíamos adotado.

Acreditamos, portanto, que a forma como realizamos esses *feedbacks*, que foi apenas ao final do curso, discutindo de maneira geral os pontos que deveriam ser observados em cada atividade e apontando algumas características das atividades apresentadas que se destacaram, seja uma estratégia que deva ser repensada para uma próxima oferta ou versão do curso, com o intuito de tornar a experiência mais significativa para os participantes.

Quanto às outras duas dimensões avaliadas (domínio de conteúdo e interação com a turma) notamos que o índice avaliativo foi satisfatório. Nesses dois aspectos, alguns participantes conceituaram como *bom*, mas, de forma majoritária, atribuíram o conceito *excelente*.

Gráfico 50 – Você se sente capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a capacitação?

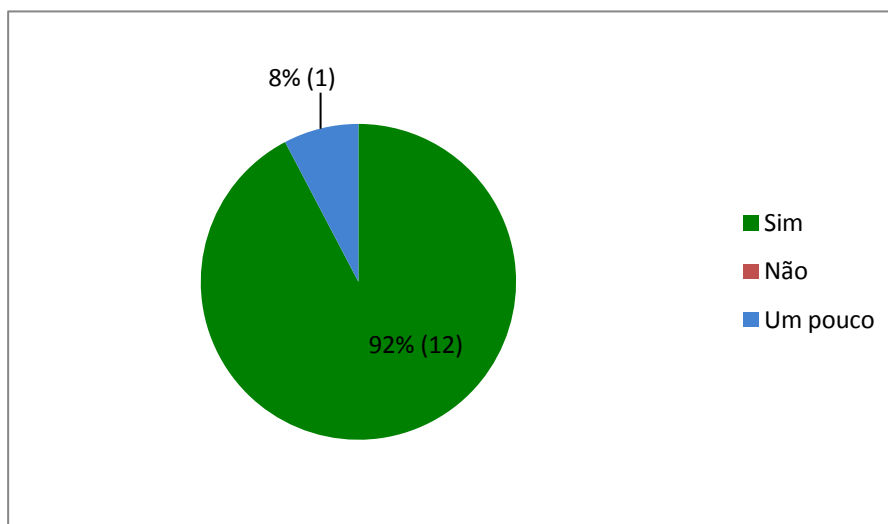


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Neste Gráfico 50, é possível identificar que a maioria dos participantes que avaliaram o curso se considera capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a capacitação. Consideramos importante resgatar a fala de alguns participantes durante um dos encontros

síncronos, na qual diziam que fizeram adequações em seus planos de ensino do semestre letivo em andamento para adequá-los. O intuito, segundo eles, foi adicionar algumas práticas e estratégias que aprenderam no decorrer do curso.

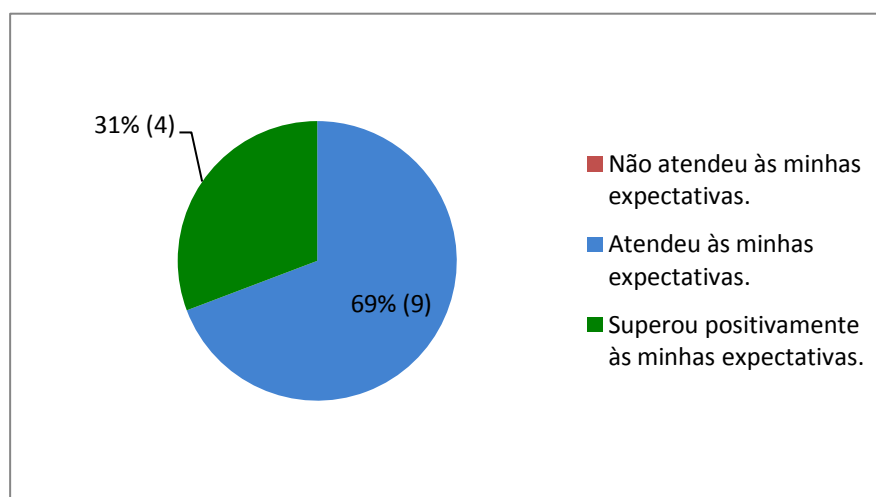
Gráfico 51 – Os conhecimentos adquiridos no curso são aplicáveis à sua prática de ensino?



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Verificamos nos resultados apresentados no Gráfico 51 que os participantes, de modo geral, constataram que os conhecimentos proporcionados/adquiridos durante a capacitação são aplicáveis à prática de ensino deles. Nenhum deles considerou que os conhecimentos adquiridos durante a capacitação sejam incompatíveis com a sua prática de ensino. Alguns, inclusive, sinalizaram que colocarão em prática alguns dos métodos aprendidos durante a capacitação, ainda no decorrer do semestre letivo que estava em andamento.

Gráfico 52 – Expectativas quanto ao curso



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A última questão objetiva do formulário buscou avaliar se as expectativas dos participantes em relação ao curso foram atendidas. O resultado apresentado no Gráfico 52 revelou que 69% dos que preencheram o questionário consideram que suas expectativas foram, sim, atendidas. Já, 31% deles, acreditam que o curso superou positivamente essas expectativas. É possível verificar, também, que nenhum deles considerou que o curso não atendeu as suas expectativas.

Como já mencionamos anteriormente, as últimas duas questões (12 e 13) do formulário de avaliação do curso foram destinadas às respostas abertas. Na primeira, perguntamos se os participantes consideravam necessário incluir outros temas na ementa do curso. Perguntamos ainda quais temas eles indicariam. Os resultados podem ser verificados abaixo, no Quadro 44.

Questão aberta 1: Você considera que outros temas devem ser incluídos na ementa do curso? Quais?

Quadro 44 – Comentários relativos à primeira questão aberta

Participante	Respostas
a.	Ferramentas para gravação de aulas <i>online</i> .
b.	Não
c.	Não. Se aumentar a ementa implicará em maior carga horária do curso. Talvez pudesse pensar em um módulo mais avançado, aí as pessoas que já fizeram este curso ou outro semelhante, poderiam avançar mais um pouco.
d.	Acredito que os temas propostos foram muitos e o tempo foi curto, portanto, com os mesmos temas, esse curso deveria ser novamente oferecido, num tempo maior.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Com esta questão aberta buscávamos identificar outros temas que os participantes consideram que devam ser discutidos durante a capacitação. Como podemos observar, nas respostas dos participantes, houve a sugestão de adicionar, aos conteúdos do curso, um módulo que ensinasse sobre ferramentas para gravação de aulas. Além disso, os participantes sugeriram outros aspectos, como o desenvolvimento de um módulo com nível mais avançado para quem participou desse curso. O tempo de duração do curso também foi citado nos comentários, nesse ponto foi mencionado que a quantidade de temas propostos não foi compatível com a carga horária do curso e que, portanto, a capacitação deveria ter uma carga horária maior.

Na outra questão aberta, pedimos aos participantes registrassem sugestões para melhoria do curso ou comentários adicionais. A partir desses comentários apresentados no Quadro 45, identificamos algumas sugestões tanto em relação à estrutura e às estratégias de desenvolvimento do curso quanto em relação aos materiais e conteúdos disponibilizados.

Referente à estrutura e desenvolvimento da capacitação recebemos sugestões para que os participantes fossem/sejam acompanhados mais de perto pelos facilitadores, com *feedbacks* das atividades desenvolvidas em cada módulo e indicando se o participante realizou a atividade de forma adequada, bem como os aspectos que precisam ser melhorados. Também foi sugerido que o curso seja oferecido em períodos que não coincidam com as aulas da graduação, ou seja, durante o recesso acadêmico, ou em dias ou horários alternativos (período noturno e aos sábados). Outra sugestão em relação a estrutura do curso é que ocorram mais encontros síncronos, e, ainda, que esses encontros tenham uma duração maior.

Quanto aos materiais e recursos, foi sugerido que haja uma melhor diferenciação entre as referências (leituras) básicas e complementares disponibilizadas durante a capacitação. Também recebemos sugestões em relação aos vídeos produzidos. Neste caso, a sugestão foi que tenha uma discussão mais aprofundada sobre as temáticas abordadas no vídeo e melhoria nos efeitos de transição entre os slides.

Questão aberta 2: Você gostaria de acrescentar sugestão (ões) para melhoria do curso ou comentário (s) adicional (is)?

Quadro 45 – Comentários relativos à segunda questão aberta

Participante	Respostas
a.	Os alunos deveriam ser acompanhados um pouco mais de perto, tentando colocar em prática as metodologias ativas e uso das plataformas online como formas de atividade e avaliação.
b.	Mudar o período para o recesso
c.	Em minha opinião o curso poderia ser melhor aproveitado e absorvido se fosse ofertado antes do início das aulas; Em alguns módulos o material para leitura foi bem pesado, Livros, capítulos de livros, artigos, não soube diferenciar o que era referência básica ou material complementar. Então acumulei leitura e alguns, nem consegui ler todo material. A Palestra da profa. do CESUPA foi maravilhosa, poderia ter uma oficina com o tema que ela abordou. Ter um feedback das atividades que fizemos em cada módulo, se estamos no caminho ou o que precisa ser melhorado.
d.	O próximo curso poderia ser no período que não coincida com as aulas na UFRA, ou em horários alternativos, como aos sábados ou no período noturno.

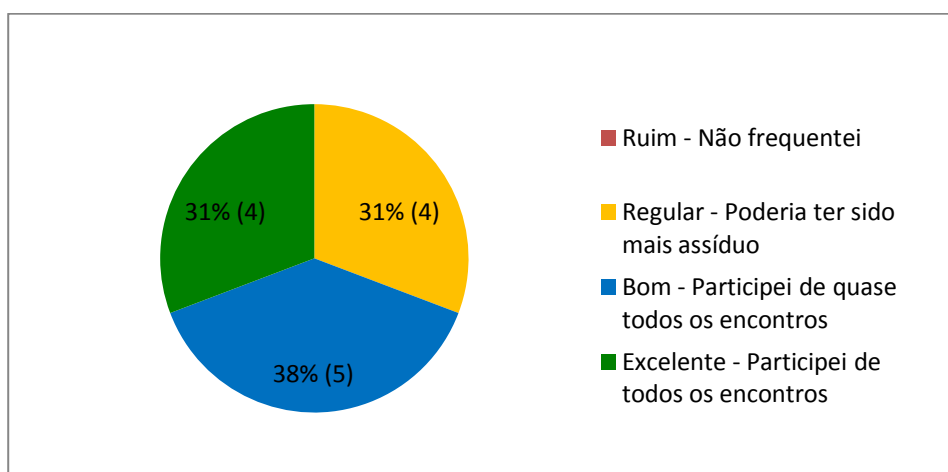
e.	Horário fixo para os encontros síncronos e intervalar, para que possa ser mais acessível...
f.	Sim. Os vídeos produzidos poderiam ser melhorados. Basicamente a aula foi uma leitura do texto que estava no slide. Faltou uma explicação sobre o assunto que estava sendo abordado. Não havia na turma uma PCD para que os slides precisassem de tradução oral. Alguns slides de transição ou efeito foram desnecessários, sem eles a apresentação poderia ficar mais limpa.
g.	O curso poderia ter mais encontros síncronos e uma duração maior.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Além do formulário de avaliação do curso disponibilizamos também um questionário referente à autoavaliação, que teve como objetivo identificar a percepção dos participantes quanto à sua performance durante o curso. Para tanto, aplicamos um segundo formulário contendo seis questões objetivas e uma questão aberta para comentários adicionais. Ao todo, 13 participantes preencheram este formulário. Os resultados serão apresentados a seguir.

É importante ressaltar que as perguntas formuladas para esse questionário, sozinhas, talvez não ofereçam subsídios suficientes para traçar um panorama da adequação do curso aos anseios dos professores e da instituição em termos formativos. No entanto, esses resultados, revelados pela autoavaliação, foram analisados considerando o contexto micro (percepção dos participantes sobre seu desempenho no curso) e macro (relação com outros indicadores da avaliação do curso). Os resultados serviram, também, para referendar alguns pressupostos que utilizamos para formular e direcionar o curso, como por exemplo, que a participação do grupo de professores que ajudou na elaboração da ementa do curso foi importante para trazer temas que realmente interessam aos professores e que poderiam auxiliar de forma significativa na melhoria de suas práticas docentes.

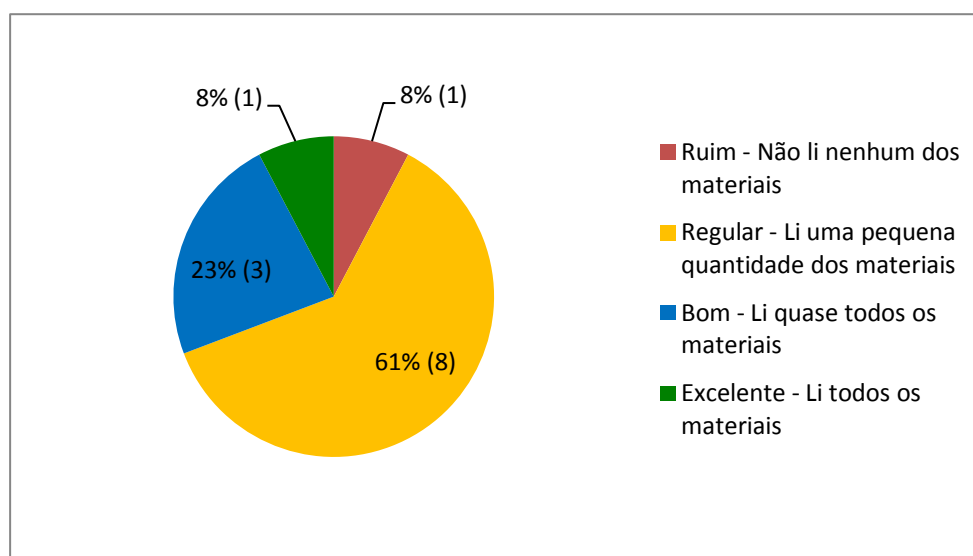
Gráfico 53 – Frequência nos encontros síncronos



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 53, referente à frequência nos encontros síncronos, destinou-se a trazer uma reflexão individual sobre a frequência e participação nos encontros síncronos, aulas e palestras presenciais. Os índices encontrados apontam para uma participação expressiva dos docentes que responderam ao questionário, no qual 49% deles faltaram a poucos ou a em nenhum encontro síncrono. Já 31% dos respondentes, julgaram que sua participação poderia ter sido melhor, ou seja, deixaram de frequentar alguns encontros. Como foi mencionado nos comentários da avaliação do curso, o índice de ausências durante os encontros síncronos do curso pode estar relacionado à questão do período letivo que teve início logo no começo do curso de capacitação, período em que as frequências apresentaram maior oscilação.

Gráfico 54 – Leitura dos textos disponibilizados pelos facilitadores



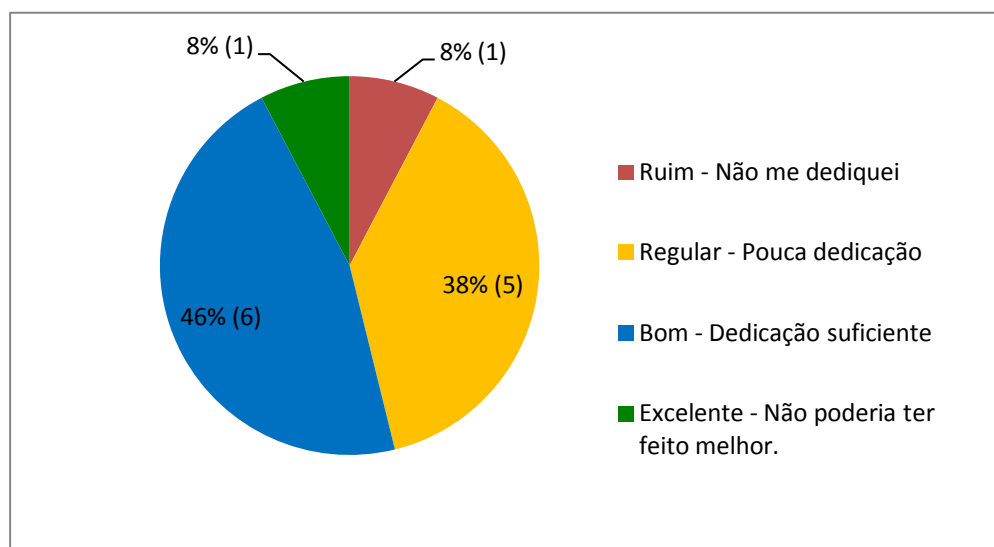
Fonte: dados da pesquisa (2021).

A partir dos resultados retratados no Gráfico 54, podemos perceber que a maior parte dos participantes leu, durante o curso, apenas uma pequena parte dos materiais de apoio, teórico-conceitual, disponibilizados durante a capacitação. Mas foi possível identificar, também, alguns participantes que disseram ter lido quase todo o conteúdo, e um que afirma ter lido todo.

Sobre esse aspecto, é válido ressaltar que, nos comentários registrados no formulário de avaliação do curso, evidenciou-se a necessidade de diferenciar melhor as referências básicas, ou seja, as que eram de leitura fundamental das que eram materiais/referências complementares, cuja leitura poderia ser realizada em outro momento, pois continuariam sendo úteis mesmo após o término do curso. Também é importante comentar que alguns

participantes solicitaram que o material fosse disponibilizado ao término do curso, informando interesse de, posteriormente, fazer a leitura dos textos, destacando, inclusive, a qualidade desses conteúdos.

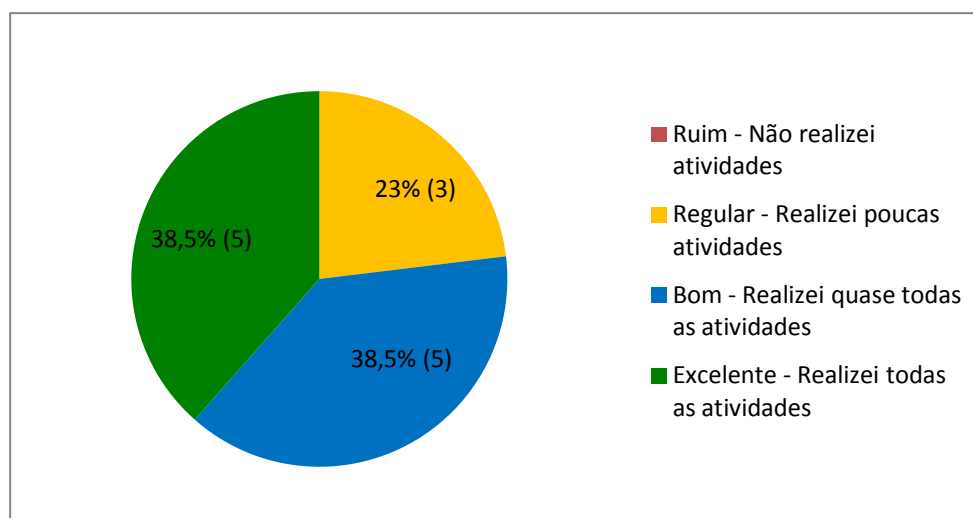
Gráfico 55 – Dedicção ao curso



Fonte: dados da pesquisa (2021).

No item referente ao índice de dedicação dos participantes ao curso, apresentado no Gráfico 55, verificamos que, somados pouco mais da metade dos respondentes autoavaliou sua dedicação como *Bom* (6) e *Excelente* (1). A outra parcela, pouco menos que a metade, (5 participantes) autoavaliou como *Regular* (5) e *Ruim* (1). As interações com os participantes ao longo o curso e as leituras dos comentários feitos na avaliação do curso nos levam a considerar que esse índice de dedicação Regular e Ruim pode não estar relacionado com desinteresse pelo curso, mas sim, com a dificuldade que alguns participantes encontram em conciliar as atividades do curso com suas atribuições docentes e, em alguns casos, com outras formações que estavam realizando no mesmo período (aulas de curso de doutorado, por exemplo).

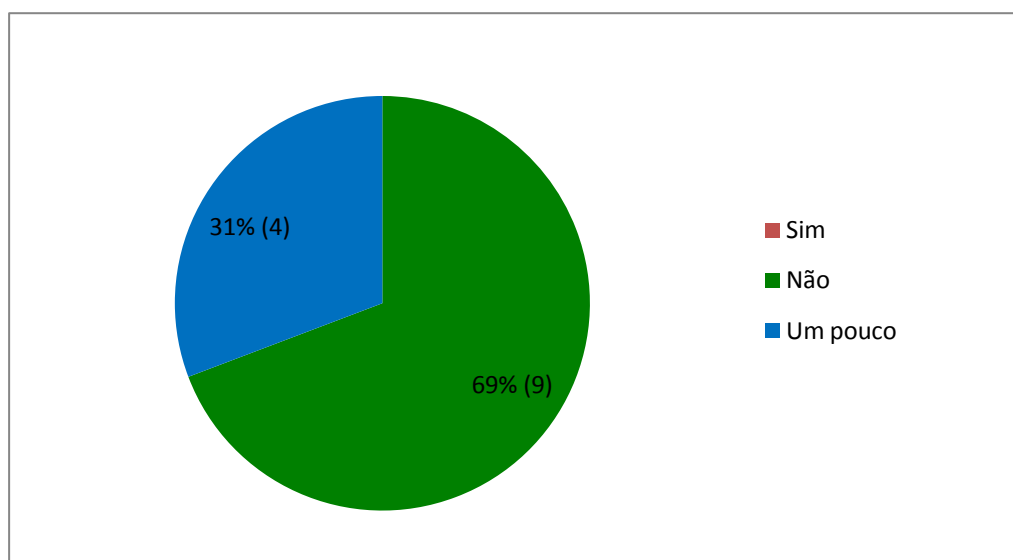
Gráfico 56 – Realização das atividades propostas



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Referente à questão que autoavaliava a realização das atividades propostas durante a capacitação, 38,5% dos respondentes atribuiu à sua participação o conceito *Bom* (ver Gráfico 56). Outros 38,5% deles, concluiu que teve um desempenho *Excelente* nesse quesito. Nos comentários registrados nesse formulário de autoavaliação, os participantes mencionaram o interesse que tinham de realizar as atividades e expuseram os motivos que os impediram de participar de algumas atividades propostas durante a capacitação, entre eles, foi citado, novamente, o fato de o período do curso coincidir com as aulas do semestre letivo da Universidade, bem como com outras funções que desenvolvem na UFRA.

Gráfico 57 – Dificuldades de utilizar o ambiente virtual de aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa (2021).

É possível observar no Gráfico 57, que alguns participantes que preencheram a autoavaliação tiveram um pouco de dificuldade em utilizar o ambiente virtual *Google Classroom*. Destacamos que, durante um dos encontros síncronos, essa questão também veio à tona. Na ocasião, alguns participantes comentaram que preferiam o SIGAA, disseram também que não estavam habituados com o *Google Classroom*. Desse modo, consideramos que uma solução para isso seria a elaboração de tutoriais sobre o uso da plataforma que deveriam ser disponibilizados aos participantes logo no início da capacitação, em uma próxima oferta do curso.

A última pergunta do formulário de autoavaliação foi destinada para comentários adicionais dos participantes. Neste espaço, foram registrados comentários relatando dificuldades de conciliar o curso com outras atividades que ocorrem no mesmo período (reuniões institucionais, aulas da graduação, atividades do doutorado). Também houve comentários a respeito da quantidade de materiais. Neste caso, mais uma vez identificamos a necessidade de esclarecer a questão dos materiais.

Embora na ementa do curso e no ambiente virtual tivesse uma divisão desses conteúdos, acreditamos que será mais adequado realizar uma diferenciação melhor desses textos, listando quais são matérias de referências básicas (leitura obrigatória no decorrer do curso) e o que são leituras complementares (formação de acervo e material de consultas futuras). Também identificamos comentários destacando as contribuições do curso para sua prática de ensino. Os comentários adicionais registrados pelos participantes no formulário de autoavaliação estão disponibilizados no Quadro 46, a seguir.

Quadro 46 - Pergunta aberta: comentários adicionais

Participante	Comentário
a.	Acho que eu deveria ter melhorado na entrega de atividades, mas por outro lado, comecei a tentar aplicar alguma coisa junto as minhas turmas, comecei a gravar aulas, disponibilizar material prévio para estudo, utilizar o momento síncrono para tirar dúvidas e desenvolver atividades... então esse curso me ajudou a sair do papel e começar devagar a colocar em prática... já vinha fazendo outros cursos disponibilizados pela UFRA e esse também agregou em relação a essa forma de lecionar...
b.	Eu não consegui realizar as atividades no tempo correto, devido à diversos fatores. Ainda assim, consegui acompanhar o curso e acessar os materiais e atividades.

c.	Eu estou com doutorado e ministrando aulas, ao mesmo tempo. Me senti prejudicada com o tempo para aprender, porque preciso muito dos ensinamentos desse tipo de curso. Eu adoro a sala de aula e quero inovar sempre.
d.	Em alguns encontros por conta de reuniões da Coordenação entrei em algumas aulas atrasada. meu tempo de dedicação também foi prejudicado, pois acabava dando preferência em ter que preparar aulas e estudar para as minhas disciplinas remotas. Muitas atividades tive que fazer adaptações por conta do ensino remoto, organizar melhor o material para os alunos e customização do SIGAA. Agradeço o material disponibilizado, mas por conta do tempo a leitura foi prejudicada, foram muitos livros. Talvez a indicação de um capítulo específico direcione melhor a leitura.
e.	Gostei da escolha do ambiente virtual de aprendizagem, do material de leitura, infelizmente não me dediquei como gostaria devido as aulas e a coordenação do Curso.
f.	A dificuldade foi ajustar o tempo para acompanhar o curso com as outras atividades das aulas na UFRA.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

6.4 Discussão acerca da experiência piloto

Inicialmente, consideramos pertinente citar uma frase de Paulo Freire que diz o seguinte: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Essa reflexão vai ao encontro da experiência que vivenciamos e que foi proporcionada aos participantes do curso. Em outras palavras, buscamos oportunizar um espaço propício ao diálogo, valorizando a troca de saberes sobre práticas de ensino. Esse momento de troca e de construção de conhecimento foi recíproco, ou seja, representou, para nós, uma experiência também de aprendizado.

Nessa perspectiva, buscamos discutir possibilidades didáticas baseadas em metodologias ativas, proporcionando a construção de conhecimento sobre métodos ativos e identificando nas práticas de ensino cotidianas na UFRA, estratégias que favoreçam uma aprendizagem ativa e que incentivem o protagonismo discente durante sua aprendizagem. Ao mesmo tempo em que pretendíamos que essa experiência também fosse vivenciada pelos participantes, ou seja, eles no papel de protagonistas enquanto aprendizes também ativos.

Consideramos importante mencionar que, embora as metodologias ativas estejam ganhando destaque no meio educacional na atualidade, colocá-las em prática, ou seja, adotar estratégias que alteram o formato da aula convencional, até mesmo durante cursos de capacitação sobre essas metodologias, ainda pode provocar certo desconforto ou estranheza.

No entanto, entendemos que isso é compreensível, uma vez que muitas das nossas referências de ensino-aprendizagem podem ainda estar pautadas em uma cultura de ensino que privilegia a transmissão de conteúdos, bem como na centralização do conhecimento em quem ensina, em outros termos, na figura do professor.

Inclusive, essa foi uma questão levantada durante um dos encontros síncronos como sendo um dos desafios enfrentados pelo professor que decide colocar em prática uma abordagem de ensino diferente, sobretudo baseada em metodologias ativas. Contudo, entre os próprios participantes, surgiram relatos de experiências apontando saídas para contornar possíveis impasses durante a utilização de práticas de ensino mais inovadoras. Em um desses relatos foi proposto que o professor não deve desistir na primeira tentativa, em outras palavras, os participantes destacaram que nem sempre os bons resultados virão de forma imediata a implementação de um método ativo. Segundo eles, o nível de engajamento e de participação ativa dos discentes, nas atividades, pode acontecer com o passar do tempo, na medida em que os estudantes forem se habituando à nova configuração de ensino-aprendizagem.

Assim, durante o curso, proporcionamos discussões acerca dos aspectos que devem ser levados em conta no planejamento e no processo de implementação de estratégias de ensino baseadas em metodologias ativas. Deste modo, o ponto alto dessas discussões foi justamente a troca de experiências e estratégias que já estão sendo colocadas em prática, bem como o compartilhamento dos resultados alcançados com o uso dessas práticas de ensino.

Neste caso, durante todo o curso oportunizamos atividades que levassem os docentes participantes a refletirem sobre suas práticas e a identificarem, nelas, características inovadoras e aspectos potencializadores de uma aprendizagem significativa, e, ao mesmo tempo, partilhar essas experiências com seus pares.

Nesse contexto partimos do pressuposto que

O processo reflexivo é parte integrante do processo de formação profissional, no qual os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados, dando condições para que os objetivos e as práticas educacionais sejam de fato estabelecidos e atingidos. Não obstante, há algo que precisa ter maior esclarecimento, pois a importância da reflexão não diz respeito apenas aos professores com certa caminhada de profissão, mas também necessita envolver os professores que iniciam na profissão porque precisam compartilhar sua caminhada e discutir com os pares mais experientes para serem capazes de construir sua prática docente. Assim, em conjunto e de maneira contínua, podem analisar o contexto de sua atuação para construir as suas trajetórias com a capacidade de repensá-la e dela abstrair lições mais coerentes e relevantes para ensinar (BEHRENS e FEDEL, 2020, p. 5).

Consideramos que esse espaço de compartilhamento, ao mesmo tempo em que pode ser aproveitado para acolher e valorizar práticas de ensino ativas e inovadoras, que já estão sendo desenvolvidas na Universidade, pode ser também um momento oportuno para troca de experiência e para criação de um “banco” ou “repositório” de práticas de ensino que possa ser utilizado como referência pelos participantes do curso e compartilhado com outros docentes da instituição. Neste sentido, destacamos que os depoimentos, ao longo do curso, revelaram que os participantes da capacitação foram inspirados pelas trocas de experiências compartilhadas, neste caso, a confirmação dessa percepção pode ser observada em comentários do tipo “Adorei, vou usar essa estratégia também”, entre outras postagens contendo o mesmo cunho.

Promover espaços e momentos como esses, voltados para partilha de experiências docentes durante um curso de capacitação em metodologias ativas, trouxe também a oportunidade de ampliar a compreensão sobre o conceito desse tipo de abordagem de ensino. Isso porque, as metodologias ativas, muitas vezes, são compreendidas equivocadamente como um conjunto de técnicas de ensino, embora sejam muito mais do que isso.

Nessa perspectiva, consideramos que ao ter acesso às experiências de outros professores que utilizam estratégias ativas, que não necessariamente são os métodos ativos mais comuns como: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, etc., os participantes do curso tiveram a oportunidade de refletir sobre esses conceitos e assimilá-los melhor. E, a partir disso, perceber que as metodologias ativas são, portanto, compreendidas como uma postura que adotamos em relação ao processo de ensino-aprendizagem e que vão muito além do uso de determinadas técnicas ou métodos de ensino.

Por isso, selecionamos os materiais de leitura e elaboramos as atividades que foram desenvolvidas no decorrer do curso, buscando enfatizar, principalmente, as características de práticas de ensino baseadas em metodologias ativas, sempre direcionando para essa perspectiva atitudinal. Além disso, as discussões foram conduzidas de forma a tirar dúvidas e estimular a utilização dessas práticas de ensino em sala de aula. Buscamos, também, contribuir para o aprimoramento e ressignificação de algumas estratégias que já são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na UFRA.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo desenvolver e por em prática um curso de capacitação em metodologias ativas voltado para docentes do Ensino Superior e adaptado ao contexto da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), que contribuisse para o aprimoramento das práticas de ensino da instituição visando oportunizar uma aprendizagem ativa para os alunos. A pesquisa foi desenvolvida tendo em vista a seguinte questão foco: *De que forma pode-se fomentar o uso de metodologias ativas como prática de ensino na UFRA, a fim de proporcionar uma aprendizagem ativa para os estudantes universitários?*

Com isso em vista, buscamos elaborar um curso de capacitação que contasse com uma estrutura planejada para atender as necessidades formativas e contribuisse para o aperfeiçoamento das habilidades didáticas dos docentes do Ensino Superior da UFRA, fomentando o uso das metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, o curso foi configurado de forma a promover a discussão e a troca de experiências sobre estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem a participação ativa dos discentes, o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da criatividade, entre outras habilidades primordiais para o contexto social atual.

Considerando essas premissas, traçamos algumas diretrizes que nortearam a pesquisa, direcionando e fundamentando o processo de concepção de um produto educacional adequado as reais demandas institucionais. O que resultou na proposta de um curso de capacitação em metodologias ativas voltado para docentes do Ensino Superior da UFRA.

A fase inicial do estudo compreendeu a realização de uma investigação acerca do contexto histórico das práticas de ensino, sobretudo as desenvolvidas em instituições de Ensino Superior. Neste aspecto, consideramos que esse estudo foi significativo para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que nos auxiliou a conhecer as circunstâncias que propiciaram o surgimento das instituições de Ensino Superior e como essas instituições desenvolveram características próprias que influenciaram em suas práticas de ensino-aprendizagem e seu reflexo no ambiente universitário contemporâneo.

Além desse levantamento histórico construímos, por meio de pesquisa bibliográfica, um referencial teórico sobre metodologias ativas, direcionado, principalmente, a compreender os conceitos, as bases teóricas que as fundamentam e as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que norteou a realização da dissertação foi o estudo sobre o *locus* de pesquisa, nesse caso a UFRA, que consistiu em uma investigação minuciosa sobre sua trajetória (surgimento e transformações ocorridas ao longo dos anos). É válido ressaltar que as informações levantadas por meio desse estudo foram fundamentais para o direcionamento do planejamento do curso e serviram como uma bússola no processo de concretização do produto.

Durante esse processo de pesquisa, buscamos realizar uma investigação aprofundada acerca da instituição *locus* de estudo a fim de nos aproximarmos mais para conhecê-la melhor, identificando e mapeando elementos que a compõem, como: sua identidade e cultura institucional (sobretudo relacionada ao ensino), sua política organizacional, suas diretrizes gerais, suas metas e princípios. A partir desse processo investigativo que realizamos sobre a UFRA, foi possível entender determinados traços do perfil institucional, que remontam aos primórdios e moldaram sua trajetória ao longo dos seus 70 anos de existência e constituem um conjunto de elementos representativos e peculiares dessa Universidade.

Com base nos resultados dessa investigação, conseguimos ter uma melhor compreensão da configuração institucional, de suas subjetividades, dos traços peculiares que a caracterizam e a diferenciam de outras universidades, bem como identificar suas potencialidades e aspirações no que se refere a política de ensino e de formação profissional. E, fundamentados nesses aspectos, buscamos delinear uma proposta de curso alinhada e adaptada ao seu contexto institucional.

Nesse sentido, ao partirmos da análise da política de ensino e de formação profissional da instituição foi possível identificar elementos que, a nosso ver, eram favoráveis ao desenvolvimento da proposta do curso (produto educacional). Neste caso, estamos nos referimos a indicativos encontrados no Planejamento Estratégico e no Projeto Pedagógico que comprovam que a instituição preconiza pela atualização de práticas de ensino inovadoras, e, também, propõem-se a oferecer uma formação que dialogue, em certa medida, com os princípios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Assim, à medida que fomos avançando no diagnóstico institucional conseguimos identificar, cada vez mais, aspectos e características institucionais que deveriam ser consideradas durante o processo de elaboração do produto. Tendo isso em vista, percebemos que o ideal seria conceber uma proposta personalizada, que estivesse intrinsecamente ligada aos principais pilares institucionais, principalmente aqueles relacionados a sua política de

ensino-aprendizagem. Para tanto, direcionamos a proposta do curso de capacitação para levar em conta o perfil institucional com o intuito de criar, assim, uma proposta uníssona, em outras palavras, que apresentasse certa harmonia com as políticas de ensino da instituição, mantendo assim uma coerência com os princípios filosóficos e teórico-metodológicos da Universidade, sem, contudo, perder o caráter inovador do produto.

Outro passo importante na construção do diagnóstico foi à análise feita sobre as visões e as expectativas dos discentes em relação às práticas de ensino desenvolvidas na instituição. Para isto, consideramos os dados da avaliação de desempenho docentes que é desenvolvida na UFRA, semestralmente, desde 2015.

A partir da análise dos resultados de todas as avaliações de desempenho docente realizadas desde 2015, foi possível traçar um perfil das práticas de ensino desenvolvidas na instituição, mapeando as que atendiam melhor as expectativas de aprendizado dos discentes. Identificamos, entre outros aspectos, que na percepção dos alunos havia práticas de ensino que promoviam aprendizados mais significativos e que algumas delas já faziam parte do repertório pedagógico de alguns professores da UFRA e se relacionavam com a proposta que estávamos desenvolvendo.

Esse diagnóstico foi fundamental para a pesquisa, uma vez que revelou, entre outras coisas, a existência de um ambiente institucional propício para discutir e fomentar o uso de metodologias ativas como prática de ensino. A partir da análise da perspectiva discente sobre as práticas de ensino-aprendizagem na instituição evidenciou-se, também, que já existem práticas de ensino bem-aceitas pelos estudantes. Foi, então, que decidimos alterar o planejamento inicial da pesquisa e do processo de desenvolvimento do curso, ou seja, esses resultados nos permitiram redirecionar a pesquisa incluindo na fase de elaboração da proposta do curso (Desenho Pedagógico), a participação de docentes que já desenvolviam práticas de ensino baseadas em processos ativos de aprendizagem.

Em seguida, utilizamos as informações captadas durante a análise dos resultados da avaliação para ampliar para todos os *campi* a identificação dos docentes que utilizam estratégias de ensino consideradas pelos estudantes como práticas que favorecem um aprendizado mais significativo. A ideia, portanto, foi fazer o levantamento desses docentes identificando seus locais e áreas de atuação, isso porque as práticas desenvolvidas por eles apresentavam características que remetiam às características e princípios das metodologias ativas, foco dessa pesquisa.

Nesse momento tínhamos em mente a estratégia de identificar professores que pudessem compor uma espécie de lista de especialistas, ou seja, uma relação de docentes da UFRA com experiência em práticas de ensino-aprendizagem baseadas nos pressupostos das metodologias ativas. Com isso, tínhamos como objetivo propor a esses professores que participassem do processo de elaboração da proposta (Desenho Pedagógico do curso de capacitação) compartilhando suas expertises didáticas.

Convidar esses docentes para participar do processo de construção da proposta foi uma decisão estratégica e fundamental, pois além de poder contar com profissionais que já possuem uma vivência de ensino na instituição envolvendo a utilização de métodos ativos, esses docentes possuem competência, com base nos seus contextos de atuação (áreas e *campus*) para apontar as caminhos para suprir alguma necessidade de complementação em sua formação. Além disso, levamos em conta que esses docentes contribuiriam também indicando temáticas, estratégias e recursos mais adequados ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas de outros docentes na instituição, visando uma boa condução do processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que a equipe de colaboradores, no decorrer do processo de desenvolvimento da proposta do curso, recomendou direcionamentos que foram primordiais para que a capacitação, de fato, atendesse ao interesse e necessidade da maioria dos professores e que, dessa forma, pudesse representar um processo de formação significativo para eles. Nesse sentido, destacamos como exemplo, a inserção da temática da Educação Inclusiva, tema sugerido pelos colaboradores e que foi aprovado pelos participantes do curso.

Isso pode indicar que esse tipo de proposta, baseada em estratégias inovadoras de desenvolvimento de cursos de treinamento, deve ser estimulada pela Universidade e considerada em outros planejamentos de capacitação da instituição. Nesse sentido, destacamos que, tanto essa estratégia de elaboração da proposta quanto o próprio diagnóstico institucional, realizado durante a pesquisa, podem ser usados como referenciais na realização de outros trabalhos similares.

O curso desenvolvido não se restringiu a apresentar técnicas ou modelos de ensino preestabelecidos, para serem inseridos em sala de aula, mas, sobretudo discutir formas de potencializar e ressignificar práticas de ensino que já fazem parte do cotidiano de sala de aula na UFRA.

Nesse contexto, nossa estratégia foi fornecer elementos necessários para viabilizar o aprimoramento dessas práticas e torná-las potencialmente mais propícias a contribuir para a formação de um perfil profissional, que estivesse alinhado com as metas institucionais e atendesse as demandas da sociedade atual. Dessa forma, a implementação do curso (experiência piloto) pode ter representado um reforço para que esses objetivos fossem alcançados, visto que além de indicar as diretrizes para formação da primeira turma e para o desenvolvimento da proposta, ainda trouxe informações e direcionamentos para aperfeiçoá-la.

Vale ressaltar que algumas dessas observações e sugestões, obtidas por meio dos *feedbacks* e das próprias percepções dos facilitadores foram adicionadas ao Desenho Pedagógico ao longo do desenvolvimento do curso, especialmente as que tinham relação mais direta com a formação. Podemos citar a questão dos encontros síncronos, por exemplo, que após deliberação com os participantes foram reduzidos para um, ao invés de dois em cada módulo, como constava no planejamento inicial.

Além disso, durante o curso foram elaborados materiais adicionais como vídeoaulas que contemplavam os assuntos que seriam discutidos nos encontros síncronos e que foram retirados da agenda do curso. Outra necessidade identificada durante o curso, foi a de elaborar e disponibilizar tutoriais que auxiliassem na utilização de alguns recursos digitais necessários para execução de algumas atividades, como: *Padlet*, *Mentimeter* e entrega de tarefas pelo *Google Classroom*. Desse modo, buscamos manter a proposta sempre atualizada e compatível com as expectativas dos participantes.

Outras demandas e sugestões identificadas na fase final do curso e que tem relação com a aplicação deverão ser efetivadas em uma próxima oferta do curso. Para tanto, incluímos um tópico no DP com uma lista de recomendações que poderão ser implementadas nas próximas ofertas do curso. Essas sugestões incluem: elaboração e disponibilização de tutoriais dos recursos digitais utilizados, inclusive da própria plataforma de ensino; gravação das palestras desenvolvidas durante os encontros síncronos; *feedbacks* frequentes sobre as atividades; e orientações mais precisas em relação às leituras básicas e complementares.

Além disso, observamos que durante a aplicação do curso houve uma boa aceitação por parte dos docentes participantes que indicaram tanto no decorrer do curso, quanto na avaliação final, que o curso contribuiu para aumentar seus repertórios de metodologias de ensino-aprendizagem, assim como ofereceu a oportunidade de conhecer novos recursos didáticos e avaliativos, principalmente digitais, que aumentaram as possibilidades de inovar

em suas aulas. Consideramos, portanto, que a experiência piloto apresentou resultados relevantes indicando que o curso demonstrou ser capaz de contribuir para o aprimoramento de habilidades pedagógicas de docentes da instituição, principalmente relacionadas ao uso de estratégias favoráveis à aprendizagem ativa e significativa dos estudantes.

À vista disso, como desdobramento do estudo e devido aos comentários contidos na avaliação do curso, que pediram uma nova oferta do curso, nossa recomendação é que a PROGEP inclua o curso no Plano Anual de Capacitação - PAC da UFRA. Neste caso, acreditamos que o curso poderá ser inserido como uma ação específica da linha de formação III – educação formal do PAC (Quadro 6, página 55).

Outro desdobramento importante dessa pesquisa, que identificamos ao longo desse estudo, é a necessidade de se realizar um mapeamento das práticas de ensino inovadoras desenvolvidas na UFRA. Neste sentido, consideramos que essas práticas poderão compor um catálogo, um manual ou outro tipo de publicação que poderá ser utilizado como referencial para que outros docentes da instituição possam consultar, além de servir de divulgação e contribuição para valorização dessas práticas de ensino que já são desenvolvidas na instituição.

Por último, ressaltamos que a pesquisa não se esgota nessa dissertação, consideramos que ainda há abertura de estudos referentes à capacitação pedagógica de professores universitários, de outras experiências envolvendo processos de construção coletiva, como a proposta que foi elaborada durante esta pesquisa. Nesta perspectiva, a proposta desenvolvida estará acessível para nortear a realização de outras pesquisas, auxiliar no desenvolvimento de produtos e subprodutos e servir como base para novas investigações, outros diagnósticos ou demandas decorrentes de mudanças tecnológicas, sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALDISSERA, A. **Pesquisa-Ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo**. 2001. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570/510>. Acesso: 15 jan. 2021.
- BEHAR, P. A.(Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHRENS, M. A.; FEDEL. T. R. B. Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-13, e3009045, 2020.
- BESEMER, S. P.; TREFFINGER, D. J. Analysys of Creative Products: Review and Synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v.15, n.3, 1981.
- BONOTTO, D. L.; SCHELLER, M; KRIPKA, R. M. L. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq/2015/article/view/252/248>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 10.611, de 23 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará em Universidade Federal Rural da Amazônia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Decreto nº 70.268, de 8 de Março de 1972. Muda a denominação da Escola de Agronomia da Amazônia para Faculdade de Ciências Agrárias do Pará. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 733.
- BRASIL. Decreto nº 69.786, de 14 de Dezembro de 1971. Autoriza o funcionamento do Curso de Engenharia Florestal, na Escola de Agronomia da Amazônia, em Belém-Pará. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 10309.
- BRASIL. Lei nº 3.763, de 25 de abril de 1960. Cria cargos no Quadro Permanente do Ministério da Agricultura (Escola de Agronomia da Amazônia) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Seção 1, p. 7794.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 8.290, de 5 de dezembro de 1945. Cria a Escola de Agronomia da Amazônia. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 18360.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.245, de 4 de maio de 1939. Cria o Instituto Agrônomo do Norte, subordinado ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas, do Ministério da agricultura. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 10387.
- CAMARGO, F. **Por que usar metodologias ativas de aprendizagem?** In: CAMARGO, F; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

- CAMPOS, V. T. B. **A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu da ciência da saúde de instituições federais de ensino superior.** 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Vanessa-T.-Bueno-Campos.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2019.
- COMÊNIO, J. A. **A Didática Magna.** 2001. Versão e-book. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_mag_na_COMENIUS.pdf. Acesso: 10 dez. 2019.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Diário Oficial da União nº 80, 26.04.2019, Brasília, DF, Seção 1, p.43.
- CORTELAZZO A. L. et al. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem:** para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2018.
- DAROS, T.; CAMARGO, F. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A.. **Apresentação.** In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (orgs.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, ebook, 2012.
- DEBALD, B. (Org.) **Metodologias ativas no ensino superior:** o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020 (série Desafios da Educação).
- DINIZ, R. F.; BATISTA, G. A.; BERNARDES, S. T. A. **As contribuições de Jean-Jacques Rousseau na educação.** 2018. Disponível em: [www.fucamp.edu.br > editora > index.php > cadernos > article > download](http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download). Acesso em: 12 dez. 2019.
- FERRARI, M. Maria **Montessori, a médica que valorizou o aluno.** 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- FILATRO, A. CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** 1ª ed. São Paulo: Saraiva Educação. 2018.
- FILATRO, A. **Design instrucional na prática.** 1ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, R. A. G. **A Didática Magna:** uma obra precursora da pedagogia moderna? 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez 2019.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009 (série Educação a Distância).
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 4ª ed. São Paulo: Atlas. 2013.
- HORN, D; SALVENDY, G. Product creativity: conceptual model, measurement and characteristics. **Theoretical Issues in Ergonomics Science**, v.7, n.4, p.395-412, 2006.

INSTITUTO AGRONÔMICO DO NORTE. **Histórico, objetivo, organização, pesquisas.** 1962. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-publicacao/374610/instituto-agronomico-do-norte-historico-objetivo-organizacao-pesquisas>. Acesso: 22 dez. 2019.

JANOTTI, A. **Origens das universidades:** singularidade do caso português. 2º ed. São Paulo: Edusp, 1992.

LIBONATI, V. F.; SAMPAIO, M. M. S.; BRASIL, H. M. S. (Org.). **Memórias:** a Escola de Agronomia da Amazônia e a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará no contexto socioeducacional da Amazônia. Belém: Universidade Federal Rural da Amazônia, 2003.

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

MASETTO, M. **Professor Universitário:** Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=nneADwAAQBAJ&hl=pt&pg=GBS.PT18.w.1.0.92>. Acesso: 20 dez. 2019.

MERIGUETE, M. S. P. **Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica:** experiências a partir do uso de metodologias ativas. 2019. 96 f. (Dissertação). Disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000018/00001814.pdf>. Acesso: 20 jul. 2020

MORAIS, M. F. **A avaliação da criatividade:** a opção pelos produtos criativos. Recre@rte, 2005.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. **Ensaio sobre metodologias ativas:** reflexões e propostas. 2018. Disponível em: www-periodicos-capes-gov-br. Acesso em: 9 jan. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> Acesso: 26 dez. 2020.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 30 jan. 2020.

ROCHA, E. F. **Metodologias Ativas:** um desafio além das quatro paredes da sala de aula. 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.pdf. Acesso: 20 nov. 2020.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SALGUEIRO, C.; BARBOSA, L. F.; PAREJA, R. C. **O agente facilitador da aprendizagem significativa na visão de Carl Rogers.** 2018. Disponível em: http://aprendizagemhumanista.weebly.com/uploads/6/9/4/2/6942932/o_agente_facilitador_da_aprendizagem_significante.pdf . Acesso: 12 dez. 2019.

SANTOS, W. H. **Registros históricos:** contribuição à memória da Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém: Universidade Federal Rural da Amazônia, 2014.

SILVA, F. L. **Universidade: a idéia e a história.** 2006. Disponível em: [www.scielo.br > scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso: 10 dez. 2019.

SIMÕES, M. L. **O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente.** 2013. Disponível em: [https://periodicos.ufpb.br > index.php > rteo > article > view](https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view). Acesso: 8 dez. 2019.

SIQUEIRA, J. **Criatividade Aplicada: habilidades e técnicas essenciais para a criatividade, inovação e solução de problemas.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Siqueira Assessoria Empresarial, 2012.

SOUSA, R. F. **Memórias de uma instituição de ensino superior em Belém do Pará: uma história da Escola de Agronomia da Amazônia (1945-1972).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019. 253 p. Disponível em: [www.repositorio.jesuita.org.br > handle > UNISINOS](http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS). Acesso: 22 dez. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: [www.scielo.br > pdf](http://www.scielo.br/pdf). Acesso: 30 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Estatuto da UFRA. Portaria nº 3.423, de 18 de novembro de 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Planejamento Estratégico Institucional. Resolução CONSUN nº. 120, de 03 de outubro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Projeto Pedagógico Institucional. Resolução CONSEPE nº 397 de 27 de fevereiro de 2018.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade.** 1ª ed. ebook. São Paulo: Brasiliense, 2017.

APÊNDICES

Questões da avaliação do curso

O objetivo deste questionário é avaliar a qualidade do curso, o grau de satisfação dos participantes e, ainda, receber sugestões para o aprimoramento da proposta de capacitação para futuras edições do curso.

1. Duração do curso

- O curso deveria ter duração menor, mantendo os mesmos objetivos e conteúdos.
- O curso deveria ter uma duração maior, mantendo os mesmos objetivos e conteúdos.
- A duração do curso foi adequada.

2. Modalidade de oferta do curso (*online*)

- O formato foi adequado
- Deveria ser oferecido na modalidade de ensino híbrido
- Deveria ser oferecido na modalidade presencial

3. Conteúdos do curso

Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores: *Ruim*- Precisa de reformulação; *Regular* - Precisa de melhorias consideráveis; *Bom* - Precisa de pequenas melhorias; *Excelente* - Não precisa mudar nada.

- Adequação aos objetivos do curso
- Sequência lógica dos assuntos
- Adequação à carga horária

4. Estratégias/metodologias e atividades do curso

Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores: *Ruim*- Precisa de reformulação; *Regular* - Precisa de melhorias consideráveis; *Bom* - Precisa de pequenas melhorias; *Excelente* - Não precisa mudar nada.

- Adequação da metodologia e das estratégias aos objetivos do curso
- Adequação das atividades assíncronas aos objetivos do curso
- Adequação dos temas das palestras aos objetivos do curso
- Uso de estratégias para estimular e desencadear novas ideias
- Metodologias de avaliação da aprendizagem

5. Materiais e recursos disponibilizados durante o curso

Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores: *Ruim* - Precisa de reformulação; *Regular* - Precisa de melhorias consideráveis; *Bom* - Precisa de pequenas melhorias; *Excelente* - Não precisa mudar nada.

- Relevância e contribuição dos materiais de apoio teórico-conceitual para sua aprendizagem
- Adequação dos conteúdos aos objetivos de aprendizagem
- Adequação dos materiais didáticos aos objetivos do curso
- Qualidade dos materiais disponibilizados (vídeos, imagens, arquivos em pdf)

6. Facilitadores

Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores: *Regular*– Fiquei muito

insatisfeito, necessita muitas melhorias; *Bom* - De modo geral, fiquei satisfeito, mas a atuação necessita de algumas melhorias; *Excelente* – Fiquei muito satisfeito, a atuação não necessita de melhorias.

- Orientação e acompanhamento das atividades propostas
- Domínio de conteúdo programático
- Interação com a turma

7. Recursos tecnológicos utilizados (ambiente virtual de aprendizagem, murais virtuais, outros aplicativos/recursos)

- Fiquei muito insatisfeito, os recursos tecnológicos necessitam de muitas melhorias.
- De modo geral fiquei satisfeito, os recursos tecnológicos necessitam de poucas melhorias.
- Fiquei muito satisfeito, quanto aos recursos tecnológicos não há o que melhorar.

8. Palestras desenvolvidas nos encontros síncronos

- Fiquei muito insatisfeito, as palestras não eram adequadas aos conteúdos aos objetivos de aprendizagem.
- De modo geral fiquei satisfeito, as palestras eram adequadas aos conteúdos aos objetivos de aprendizagem.
- Fiquei muito satisfeito, as palestras eram muito adequadas aos conteúdos aos objetivos de aprendizagem.

9. Você se sente capaz para aplicar os conhecimentos adquiridos durante a capacitação?

- Sim
- Não
- Um pouco

10. Os conhecimentos adquiridos no curso são aplicáveis à sua prática de ensino?

- Sim
- Não
- Um pouco

11. Sobre as suas expectativas quanto ao curso

- O curso não atendeu às minhas expectativas.
- O curso atendeu às minhas expectativas.
- O curso superou positivamente às minhas expectativas.

12. Você considera que outros temas devam ser incluídos à ementa do curso? Quais?

13. Você gostaria de acrescentar sugestão (ões) para melhoria do curso ou comentário (s) adicional (is)?

Fonte: formulário adaptado do modelo desenvolvido pela Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Disponível em: http://www.idecan.org.br/concursos/279/127_132471.pdf e do modelo desenvolvido pelo o Governo do Estado do Tocantins. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/181801/>

Questões da autoavaliação

Faça uma autoavaliação quanto à sua performance durante o curso em relação aos seguintes aspectos:

1. Frequência nos encontros síncronos.

- Ruim – Não frequentei
- Regular - Poderia ter sido mais assíduo
- Bom - Participei de quase todos os encontros
- Excelente - Participei de todos os encontros

2. Leitura dos materiais de apoio teórico-conceitual disponibilizados pelos facilitadores

- Ruim – Não li nenhum dos materiais
- Regular - Li uma pequena quantidade dos materiais
- Bom - Li quase todos os materiais
- Excelente - Li todos os materiais

3. Dedicção ao curso

- Ruim - Não me dediquei
- Regular - Pouco dedicação
- Bom - Dedicção suficiente
- Excelente - Não poderia ter feito melhor

4. Realização das atividades propostas

- Ruim - Não realizei atividades
- Regular - Realizei poucas atividades
- Bom - Realizei quase todas as atividades
- Excelente - Realizei todas as atividades

5. Interações no ambiente virtual (Google Sala de Aula)

- Ruim - Não interagi
- Regular - Interagi muito pouco
- Bom - Interagi algumas vezes
- Excelente - Interagi várias vezes

6. Você teve dificuldades de utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (Google Sala de Aula)?

- Sim
- Não
- Um pouco

7. Comentário (s) adicional (is).