

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Líllian Franciele Silva Ferreira

**FORMAÇÃO DOCENTE COM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO HÍBRIDO:  
ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Maceió – AL  
2020

LÍLLIAN FRANCIELE SILVA FERREIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE COM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO HÍBRIDO:  
ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Maceió – AL  
2020

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

F383f Ferreira, Líllian Franciele Silva.

Formação docente com metodologias ativas no ensino híbrido : análise da transposição didática / Líllian Franciele Silva Ferreira. – 2020.  
122 f. : il.

Orientador: Fernando Silvio Cavalcante Pimentel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 101-105.

Apêndices: f. 114-122.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Metodologia ativa  
(Metodologia de ensino). 4. Ensino híbrido. I. Título.

CDU: 371.13



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO DOCENTE COM METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO  
HÍBRIDO: ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

**LÍLLIAN FRANCIÉLE SILVA FERREIRA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof(a). Dr(a). **FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL (UFAL)**  
Orientador

---

Prof(a). Dr(a). **CLEIDE JANE DE SÁ ARAUJO COSTA (UFAL)**  
Examinador(a) Interno(a)

---

Prof(a). Dr(a). **SÉRGIO PAULINO ABRANCHES (UFPE)**  
Examinador(a) Externo(a)

Dedico aos meus pais, Genauro e Petrucia, por  
nunca medirem esforços para minha educação.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus por toda proteção e amparo em minha vida, conduzindo meu percurso acadêmico com desafios e surpresas maravilhosas; com um aprendizado e amadurecimento que vou levar por toda vida e serei eternamente grata. “O Senhor é meu pastor, nada me faltará” (Salmo 23).

Aos meus pais, Genauro Ferreira dos Santos e Petrucia Orlando da Silva, pelo esforço surreal em me proporcionar a melhor educação que poderiam dentro dos recursos existentes, por sempre acreditarem em meu potencial, até quando nem eu mesma acreditava. Devo tudo que tenho e sei a vocês, e sinto muito orgulho de cada um.

Ao meu irmão, Leandro Ferreira, por sempre está junto comigo, por todas as caronas para a UFAL e pela vida sempre que precisei, por acreditar na irmã mais nova que pede demais, e sempre me ajudar quando preciso.

Ao meu companheiro de vida, Hugo Romano, por sempre acreditar em mim, me apoiar sem medir esforços e ser tão compreensivo todas as vezes que precisei estudar, trabalhar, viajar e ficar sozinha para chegar até aqui.

Ao meu orientador, Professor Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, por me fazer, de fato, uma pesquisadora, por aceitar me orientar com tanta atenção, parceria e generosidade e por ter sempre acreditado em minha capacidade. Sem sua orientação tenho certeza que o caminho para chegar até aqui não seria o mesmo, por isso, agradeço imensamente toda compreensão nessa caminhada junto comigo.

Aos meus professores do mestrado, por todos ensinamentos, compartilhamentos e discussões tão produtivas para reiterar minha paixão pela educação e por serem exemplos de docentes para minha vida.

Aos meus amigos da graduação, Abraão Felipe, Carol Crisanto, Geisa Ferreira, Jéssica Nascimento e Vanessa Sátiro, por vibrarem junto comigo a cada vitória e crescimento, por entenderem minhas ausências e se fazerem sempre presentes em minha vida.

Aos meus amigos da caminhada do mestrado, em especial ao Eduardo, Isvânia, Keity, Kelly, Marseille e Vanessa, vocês são meu orgulho, obrigada por dividirem comigo as alegrias e as angústias dessa jornada e fazer mais doce e leve todas as idas à UFAL.

A mente que se abre a uma nova ideia jamais  
voltará ao seu tamanho original.

(ALBERT EINSTEIN, s./a. s./p.).

## RESUMO

A presente investigação discute sobre a formação docente com metodologias ativas no contexto do ensino híbrido a partir da análise da transposição didática, com o seguinte problema de pesquisa: como os professores das graduações da UFAL que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em suas disciplinas no contexto do ensino híbrido? Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os professores que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em sua ação pedagógica no ensino híbrido. Para isso, a metodologia utilizada para a realização desta análise foi uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, usando dois questionários *online*, corroborando com a participação de 17 professores no questionário 1 e 14 professores no questionário 2, além da análise de 3 planos de ensino disponibilizados pelos professores e 8 planos de cursos disponibilizados pelo PROFORD/UFAL. Os participantes da pesquisa foram professores da UFAL que participaram de uma das edições dos cursos de formação continuada em serviço do PROFORD, realizados entre 2015 e 2018, que atuam nos cursos de graduação presencial. A importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, refletindo sobre a temática de formação de professores para utilizar as metodologias ativas em cursos de graduação no ensino híbrido, através de uma análise da transposição didática do processo de formação docente em serviço dos professores das graduações presenciais da UFAL. Como principais resultados, analisamos que os professores que disponibilizaram os planos de ensino, em algum momento de suas disciplinas, realizam a transposição didática das Metodologias Ativas (MA), utilizando-as como estratégia didática dentro das disciplinas, porém, a perspectiva formal de ensino híbrido não foi constatada na ação didática dos professores pesquisados.

**Palavras-chave:** Educação; Formação de professores; Metodologias ativas; Ensino híbrido.



## **ABSTRACT**

The present investigation discusses teacher training with active methodologies in the context of hybrid teaching based on the analysis of didactic transposition, with the following research problem: how the professors of UFAL's graduations who study in-service teacher training at PROFORD / UFAL are inserting as active methodologies in their disciplines in the context of hybrid teaching? This research has as general objective to analyze how the professors who study the teacher training in service of PROFORD / UFAL are inserting as activated methods in their pedagogical action in the hybrid context. For this, the methodology used to carry out this analysis was a qualitative research, based on a case study, using two online questionnaires, corroborating the participation of 17 teachers in questionnaire 1 and 14 teachers in questionnaire 2, in addition to analysis of 3 teaching plans made available by teachers and 8 course plans made available by PROFORD / UFAL. The research participants were professors from UFAL who did one of the editions of the continuing education courses in the PROFORD service held between 2015 and 2018, who worked in the face-to-face undergraduate courses. The importance of this study is to contribute to the development of education, reflecting on the theme of teacher training to be used as methods activated in undergraduate courses in a hybrid context, through an analysis of the didactic transposition of the teacher training process in service of teachers of face-to-face graduations at UFAL. As main results, analyzes of teachers who make teaching plans available, at some point in their disciplines, carry out a didactic transposition of Active Methodologies (MA), using them as a didactic strategy within the disciplines, however, a formal teaching perspective was not verified in the didactic action of the researched teachers.

**Keywords:** Education; Teacher training; Active methodologies; Hybrid teaching.

## LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
EAD	Educação a distância
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Metodologias Ativas
PROFORD	Programa de Formação Continuada em Docência de Ensino Superior
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Papel do professor segundo Moran, Masetto e Behrens (2013).....	28
<b>Figura 2</b> - Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser .....	37
<b>Figura 3</b> - Modelos de ensino híbrido.....	48
<b>Figura 4</b> – Questionário 1.....	58
<b>Figura 5</b> – Questionário 2.....	59

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif.....	21
<b>Quadro 2 -</b>	Formas de ensino-aprendizagem que compreendem a pedagogia e andragogia.....	27
<b>Quadro 3 -</b>	Princípios essenciais das Metodologias Ativas.....	38
<b>Quadro 4 -</b>	Metodologias Ativas e abordagens Teóricas.....	39
<b>Quadro 5 -</b>	Paralelo entre as metodologias no ensino convencional e MA, na perspectiva do professor e do aluno.....	44
<b>Quadro 6 -</b>	Cursos desenvolvidos no PROFORD entre 2015 e 2018.....	53
<b>Quadro 7 -</b>	Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa, Questionário 1.....	54
<b>Quadro 8 -</b>	Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa, Questionário 2.....	56
<b>Quadro 9 -</b>	Instrumentos de coleta de dados.....	57
<b>Quadro 10 -</b>	Planos de ensino disponibilizados pelos professores.....	60
<b>Quadro 11 -</b>	Metodologias ativas desenvolvidas em sala de aula.....	77
<b>Quadro 12 -</b>	Desenvolvimento das metodologias ativas nos planos de ensino.....	88
<b>Quadro 13 -</b>	Planos de Curso dos anos de 2015 – 2018 do PROFORD/UFAL.....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	Tempo de docência no Ensino Superior.....	64
<b>Gráfico 2 -</b>	Realização de algum curso no programa de formação docente em serviço da UFAL envolvendo metodologias ativas.....	65
<b>Gráfico 3 -</b>	Satisfação dos professores sobre a Formação docente em serviço para utilizar metodologias ativas na prática pedagógica.....	66
<b>Gráfico 4 -</b>	Percepção da motivação dos alunos com a utilização de metodologias ativas.....	67
<b>Gráfico 5 -</b>	Aprofundamento dos estudos sobre metodologias ativas pelos professores.....	67
<b>Gráfico 6 -</b>	Dificuldades dos professores para incorporar metodologias ativas em sua prática.....	68
<b>Gráfico 7 -</b>	Houve alguma mudança em sua forma de planejar e desenvolver suas aulas, após realização do curso de formação docente em serviço.....	69
<b>Gráfico 8 -</b>	Percepção de diferença nas aulas em relação a atitude dos professores frente aos alunos após a formação docente em serviço com MA.....	70
<b>Gráfico 9 -</b>	Percepção das diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de MA em suas aulas.....	72
<b>Gráfico 10 -</b>	Busca por material complementar ou outros cursos envolvendo MA.....	74
<b>Gráfico 11 -</b>	Inserção de metodologias ativas em sala de aula.....	75
<b>Gráfico 12 -</b>	Disponibilidade de enviar o plano de ensino da disciplina ministrada.....	88

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1</b> – Questionário 1 .....	102
<b>Apêndice 2</b> – Questionário 2 .....	104
<b>Apêndice 3</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	105

## LISTA DE ANEXO

<b>Anexo 1 -</b> Quadro 13 - Planos de Curso dos anos de 2015 – 2018 do PROFORD/UFAL.....	108
---	-----

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPETÊNCIAS DO SABER PROFISSIONAL.....</b>	<b>20</b>
1.1	Ofício, ser professor.....	20
1.2	O professor universitário contemporâneo.....	25
1.3	Formação continuada de professores para incorporação das Tecnologias Digitais no ensino superior.....	29
1.4	Docência e Transposição didática.....	32
<b>2</b>	<b>METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>35</b>
2.1	As Metodologias Ativas na Educação Superior.....	35
2.1.1	Abordagens ativas.....	39
2.2	O Professor Universitário no Contexto das Metodologias Ativas.....	43
2.3	O Ensino Híbrido.....	46
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>50</b>
3.1	Organização Metodológica.....	51
3.2	Lócus da Pesquisa.....	51
3.3	O Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior – PROFORD/UFAL.....	52
3.4	Sujeitos da Pesquisa.....	53
3.5	Estudo de caso: fontes de coleta de dados.....	57
3.5.1	Questionário <i>online</i> .....	57
3.5.2	Planos de ensino dos professores.....	59
3.5.3	Projetos dos cursos do PROFORD.....	60
3.6	Análise dos dados.....	60
3.7	Categorias de análise.....	61
3.8	Passo a passo da pesquisa.....	62
<b>4</b>	<b>A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO HÍBRIDO: ANÁLISE DO CASO.....</b>	<b>63</b>
4.1	Análise e interpretação dos dados coletados.....	63
4.1.1	Categoria 1 - Percepção dos professores após a formação docente em serviço.....	65
4.1.2	Categoria 2 - Desenvolvimento de metodologias ativas.....	74
4.1.3	Categoria 3 - Elementos do Ensino Híbrido.....	90
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>



<b>APÊNDICES.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento pedagógico do docente no ensino superior é debate contemporâneo recorrente nos eventos da área educacional, nacionais ou internacionais. Questões como formação inicial em graduações bacharelados para ingressar como professor/a do ensino superior são evidenciadas, uma vez que os cursos de bacharelado têm uma formação específica para área da pesquisa, com isso, não há desenvolvimento de competências características à profissão docente.

O contexto profissional do professor do ensino superior se dá após formação inicial nas diversas áreas do conhecimento, com títulos de especialização, mestrado ou doutorado. Nesse cenário, quando iniciado a profissão de professor universitário, as próprias IES devem proporcionar cursos de formação docente em serviço para aprendizagem continuada e acompanhamento dos desafios atuais no que diz respeito à atuação do professorado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Quando ampliamos o campo da docência universitária e incluimos as Tecnologias Digitais (TD) aliadas à ação pedagógica dos professores, percebemos a pertinência de haver mais formações para auxiliá-los no uso pedagógico desses artefatos tecnológicos.

Para Moran (2018), as possibilidades da docência do ensino superior no contexto da cultura digital proporcionam interação educador-aluno para além da sala de aula física, com isso, a construção dos saberes pedagógicos perpassa a necessidade de atualização dos conhecimentos e metodologias contemporâneas para além do domínio do conteúdo a ser ministrado, como, por exemplo, as metodologias ativas (MA). Diante desse contexto, pensar em como os professores universitários modificam ou não suas práticas pedagógicas após as formações docentes, implica abrir uma reflexão sobre a relação do destes com as TD.

Nessa perspectiva, o interesse em pesquisar formação docente com metodologias ativas iniciou no ano de 2014, quando a pesquisadora foi inserida numa coordenação pedagógica de educação profissional e tecnológica, com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos técnicos que focavam suas organizações curriculares e itinerários formativos para desenvolvimento de competências.

Nos anos posteriores, de 2015 a 2016, após cada processo semestral de formação continuada, ficou cada vez mais perceptível em minha prática na coordenação pedagógica as dificuldades dos professores para utilizar e desenvolver em suas alunas metodologias inovadoras, que focassem nas competências, habilidades e atitudes/valores do perfil

profissional do egresso e que modificassem a ação didática, como também o planejamento pedagógico tradicional.

Para compreender tais desafios, a presente investigação pretendeu avançar nos estudos que abordam a temática sobre a formação continuada de professores para desenvolver metodologias ativas em cursos de graduação no contexto do ensino híbrido, por meio de uma análise do processo de formação do professorado em serviço das graduações da UFAL e da transposição didática para seu planejamento das disciplinas.

Neste sentido, diante da problemática, a investigação pretendeu analisar: como os professores das graduações da UFAL que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em suas disciplinas no contexto do ensino híbrido? Tal investigação trouxe como objeto de estudo a análise do processo de transposição didática dos conhecimentos resultantes após a formação docente em serviço e sua ação pedagógica, transcrita nos planos de ensino das disciplinas ministradas.

Como hipótese, trazemos a perspectiva de que, apoiado em BACICH (2018); MORAN, MASETTO e BEHRENS (2013); VIANA (2017), a formação docente em serviço para utilizar metodologias ativas no contexto do ensino híbrido tem uma relação expressiva com o desenvolvimento de novas competências e é considerada significativa para a melhoria dos cursos, considerando a experiência de aprender a aprender e aprender por meio das Tecnologias Digitais (TD) como um recurso para o desenvolvimento ocupacional.

Podemos considerar também que o professor desempenha o papel de especialista, que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar. Ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos (MASETTO, 2013).

Assim, temos como objetivo geral analisar como os professores que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em suas ações pedagógicas no ensino híbrido. Desdobrando-se nos objetivos específicos, que são:

- a) identificar as estratégias pedagógicas que são utilizadas para a prática docente com metodologias ativas no contexto do ensino superior híbrido;
- b) listar quais metodologias ativas estão sendo inseridas na prática pedagógica;
- c) analisar as habilidades dos docentes na transposição didática com metodologias ativas para o ensino superior.

A partir da questão central desta investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso (YIN, 2010; FLICK, 2009) e utilizou-se do questionário *online* como instrumento de coleta de dados, com o intuito de agrupar maior número de dados que comportassem o aprofundamento do objeto em questão. Os sujeitos da pesquisa entre os respondentes dos questionários *online* 1 e 2, foram 31 professores efetivos da UFAL, devidamente matriculados nos cursos do PROFORD, entre os anos de 2015 e 2018, e atuantes nos cursos de graduação das áreas do conhecimento de Ciências Humanas/ Linguística, Letras e Arte; Engenharias/Ciências Exatas e da Terra; Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da saúde/Biológicas da UFAL, desenvolvendo suas atividades acadêmicas nos *campi* Maceió, Arapiraca e Sertão.

Para melhor compreensão desta pesquisa e dos seus resultados, utilizamos a estrutura de quatro capítulos, sendo organizado em dois capítulos teóricos, um capítulo metodológico e um capítulo de análise e interpretação dos dados.

No primeiro capítulo, intitulado *O professor universitário e a formação de professores: competências do saber profissional*, abordamos um conjunto de reflexões teóricas sobre o processo de desenvolvimento do docente universitário, perpassando por elementos como o ofício de ser professor, o professor universitário contemporâneo e a formação de professores para incorporação das tecnologias digitais.

O segundo capítulo, *Metodologias ativas e o ensino híbrido na educação superior*, introduzimos as discussões e contextualizamos a temática sobre as metodologias ativas na educação superior, para isso, adentramos nas principais abordagens ativas e suas estratégias didáticas. Além disso, destacamos o contexto do professor universitário com as metodologias ativas e do ensino híbrido.

No terceiro capítulo expomos o percurso metodológico do estudo, tipificando a investigação, com foco nos procedimentos e métodos da pesquisa. Elencamos as características do estudo, delimitamos o campo e os sujeitos envolvidos na investigação, destacando-os através dos critérios estabelecidos de inclusão e exclusão dos participantes e dos métodos e instrumentos de coleta de dados, assim como destacamos as categorias de análise para a interpretação dos dados.

Já no quarto capítulo, iniciamos a análise dos dados, com isso, apresentamos parcialmente os resultados iniciais obtidos por esta pesquisa, confrontando com as perspectivas teóricas aqui expostas.

Ao final da pesquisa, espera-se responder à questão que despertou essa investigação, sobre o processo de formação docente em serviço dos professores universitários para atuar na incorporação das metodologias ativas no contexto do ensino híbrido, permitindo que novas

perspectivas de formações sejam efetivadas para o desenvolvimento das MA, dentro e fora do ambiente formal de sala de aula, favorecendo a aprendizagem do docente de forma ativa para o desenvolvimento da transposição didática nas disciplinas lecionadas.

## **1 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMPETÊNCIAS DO SABER PROFISSIONAL**

A formação continuada do professor do ensino superior geralmente ocorre após este se descobrir educador, pois, independente da sua formação inicial ser em licenciatura ou bacharelado, nenhuma destas está habilitada e contempla em seu currículo formal o desenvolvimento docente para ensinar na educação superior. Logo, leva-se para sala de aula, por diversas vezes, reprodução de práticas dos professores destes docentes quando estavam no papel de educando, a partir de modelos de aulas que receberam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Por não haver uma formação específica exigida para atuar na docência do ensino superior, pode reproduzir métodos pouco atrativos de outrora.

A Universidade, na corresponsabilidade da formação do ofício docente na educação superior, traz para si as demandas de formações docentes em serviço aos professores ingressantes, através de programas internos articulados com suas pró-reitoria de graduação e gestão de pessoas. Zabalza (2004) referência três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração/gestão dos diversos departamentos da Instituição de Ensino Superior (IES).

Partindo desses pressupostos, iniciamos as reflexões sobre a temática com questões como: qual a real importância do programa de formação docente em serviço no âmbito institucional? E, até que ponto é importante o professor se inquietar e buscar novos conhecimentos para suas propostas pedagógicas em sala de aula?

### **1.1 Ofício, ser professor**

Em face às mudanças da sociedade contemporânea, a construção dos saberes e sua integração com as TD, emerge a ampliação do olhar para o ensino superior, sobretudo um olhar para uma ressignificação do perfil do professor, que contribua para que haja a formação integral do educando em um ambiente educacional cada vez mais democrático.

De acordo com Tardif (2012, p. 54), o objetivo é entender o que esses profissionais pensam sobre seus saberes, sendo o saber docente um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. Com base nessa ideia de pluralidade, o autor afirma que a possibilidade de uma classificação

consistente dos saberes dos professores só existe se eles estiverem associados à diversidade de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Fundamentalmente, Tardif (2012) separa a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: (1) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); (2) os saberes disciplinares; (3) os saberes curriculares; e, por fim, (4) os saberes experienciais. No quadro 1 destacamos o que o autor apresenta de concepção teórica para cada saber:

**Quadro 1** - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif.

<b>SABER</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Os saberes da Formação Profissional</b>	Pode-se chamar o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos docentes e podem transformar-se em prática científica.
<b>Os Saberes Disciplinares</b>	A prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela instituição universitária.
<b>Os Saberes Curriculares</b>	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar caracteriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados.
<b>Os Saberes Experienciais</b>	São saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam de experiências e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Fonte: a autora, 2019, adaptado de Tardif (2012).

Diante do quadro acima, entendemos que os saberes docentes se traduzem predominantemente em saberes experimentais, que os professores levam consigo ao longo dos anos. Quando o professor está trabalhando os saberes em sala de aula, também há mudanças

acontecendo consigo, que pode ser traduzido nos saberes presentes em sua prática, relacionados a sua subjetividade, aquilo que lhe é próprio, sendo plural, estratégico e por muitas vezes desvalorizado (TARDIF, 2012).

Complementando as ideias de Tardif (2012), Pimenta (2005) corrobora ressaltando que:

o saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes (PIMENTA, 2005, p. 8).

Para Pimenta (2005), esses saberes complementam as experiências reunidas na vida de cada professor, o desenvolvimento do referencial teórico, científico, técnico, tecnológico para refletir a aprendizagem dos alunos, e as referências para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais, em espaços coletivos de aprendizagem.

Justaposta à educação contemporânea, essa concepção significa que tal profissional, numa sala de aula, não possui uma ciência de sua própria ação, embora ele possa alimentar sua atividade com certos conhecimentos específicos. Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de hábito, de bom senso e de competências confirmadas pelo uso. Nesta perspectiva, a arte de educar, para Tardif (2012),

[...] tem um triplo fundamento: ela tem o fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador, (é possível aprender a educar, contanto que já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa (TARDIF, 2012, p. 161).

Ainda de acordo com Tardif (2012, p. 14), a natureza dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores, seja através de pesquisa empírica, seja através de questões teóricas “pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua natureza social se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo.” A partir dessas questões, entendemos que é preciso especificar a natureza das relações que o professor estabelece com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos com os saberes presentes na prática docente.



O *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais, os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser fenômenos complementares, compreendendo que os saberes docentes tem relação direta com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Posto isto, Tardif (2012) propõe um modelo de análise baseado na origem social dos saberes dos professores. Entende-se por social os saberes próprios da escola e da vida do professor, gerando um saber social, pois, os diversos saberes e o saber-fazer não se ocasionam neles mesmos e nem no seu trabalho habitual, mas possuem um saber profissional, que estão na convergência de vários saberes vindos da sociedade, instituições escolares e universidades.

Contextualizando o diálogo entre trabalho docente e saberes pedagógicos, Perrenoud (2000) afirma que o professor que não segue as novas competências para ensinar, deve possuir dois motivos principais: primeiro, o medo de inovar e, segundo, a autossuficiência. Com isso, é viável ressignificar a perspectiva tradicional de educação com práticas emergentes e inovadoras. A partir do primeiro motivo, entende-se aquele professor que está em sua zona de conforto, ministrando a mesma aula a partir do mesmo planejamento, ao longo dos anos, independente das mudanças contemporâneas e sociais ocorridas nesse período. Já no segundo motivo, compreende-se o professor constituído historicamente, diante de uma perspectiva mais tradicional, leciona uma aula magistral em que ele é o único detentor de todo conhecimento e seu aluno um receptor de conceitos e explicações, ficando restrito a uma relação hierarquizada e de poder (PERRENOUD, 2000).

Desse modo, o sucesso do professor depende da sua boa comunicação com os alunos, influenciada por uma relação ética, sendo primordial o esclarecimento dos papéis das duas partes, suas responsabilidades e funções. Para o autor:

organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os 32 dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante (PERRENOUD, 2000, p. 155).

A partir dessa constatação, percebe-se que, de acordo com Perrenoud (2000), o ofício do professor mudou expressivamente nos últimos anos e outros elementos foram agregados à atividade de ensinar, como maior autonomia, responsabilidades, participar de projetos, planejar de forma coletiva, incluir interdisciplinaridade, mais responsabilidades, trabalho em

equipe, entre outras funções que foram agregadas ao seu papel contemporâneo. As próprias mudanças da sociedade influenciam transversalmente na vida do aluno e nas questões da aprendizagem, com isso, conseqüentemente ocorre também mudanças no papel do docente.

Em vista disso, ainda segundo Perrenoud (2000), existem alguns objetivos fundamentais na prática docente, o primeiro é o combate ao fracasso escolar, pois ensinar vai além de um ato meramente técnico pedagógico. É um ato político. Ensina-se para melhorar a relação do indivíduo com a sociedade, para dar mais chances àquelas pessoas que são excluídas do processo, que fracassam.

O segundo objetivo, para Perrenoud (2000), é a comunicação eficaz com os alunos, com o intuito de desenvolver o estudante como cidadão, para que este possa fazer parte da sociedade, conhecendo e exercendo seus direitos. O terceiro objetivo é a prática da pesquisa, movimento dialético que sempre põe o professor em conflito e mudança, para que possa executar uma prática educativa cada vez melhor, com um processo permanente e constante de busca.

É a reflexão crítica, como uma atividade do professor de ato político, por meio da qual busca compreender a realidade do aluno, a sociedade como um todo e sua própria identidade no ofício de ser professor que o coloca em uma situação de desequilíbrio para buscar de novos conhecimentos que podem agregar valor a sua prática pedagógica (PIMENTA, 2005).

Com isso, não basta dominar apenas seus conteúdos curriculares e prover uma aula magistral como forma de garantir o aprendizado do aluno, já que, uma aula vai muito além de apresentação de um conteúdo de forma magistral. Promover o envolvimento do aluno é fundamental no processo de ensino aprendizagem, estimulando a participação, interesse, apropriação e compreensão, tornando assim, a prática educativa atual mais complexa do que numa perspectiva tradicional (MASETTO; GAETA, 2019).

A partir disso, destacamos que para Franco (2016) como parte integrante do contexto da profissão, o professor deve buscar novos conhecimentos constantemente, pois as instituições escolares se modificam a partir das mudanças sociais contemporâneas, mesmo que formalmente não queira mudar, o aluno leva essas mudanças para dentro do espaço acadêmico e se torna parte integrante da profissão docente.

Frente a essas questões evidenciadas anteriormente, o professor passa de executor para tornar-se autor reflexivo do processo de ensino aprendizagem. Logo, esse profissional tem uma série de capacidades, como a capacidade de análise de situações complexas, tornando-se um sujeito reflexivo e afeiçoando a sua prática aos objetivos, aos alunos, às estratégias, às

possibilidades e às finalidades do ato educacional, sem deixar de levar em consideração sua postura ética como professor universitário na contemporaneidade (PIMENTA, 2005).

## 1.2 O professor universitário contemporâneo

Com a evolução das TD ocorreram inúmeras transformações na sociedade, afetando transversalmente a educação contemporânea. Com isso, foram requeridas novas formas de ensinar e aprender, sobretudo no ensino superior. Entendendo aqui as TD a partir da perspectiva de Lévy (1999), trazendo a reflexão sobre os alcances e os limites para a produção do conhecimento, que estão cada vez menores em consequência das diversas formas de comunicação, as quais são determinadas pelas tecnologias digitais.

Para Lévy (1999)

as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999, p. 30).

Diante da perspectiva de Lévy (1999), entende-se que houve um tempo em que o conhecimento se encontrava nas prateleiras das bibliotecas ou em posse dos professores, porém, esse quadro mudou diante da velocidade que os alunos têm de obter informações por diversos meios digitais, e nessa perspectiva, o docente deixa de ser o único transmissor do conhecimento e necessita reinventar seu papel.

A respeito dessa discussão, Masetto (2012, p. 2) discorre que o processo de ensino não está mais na centralidade educacional, o foco passou a ser o processo de aprendizagem, a partir daí, a valorização está na aprendizagem dos alunos, modificando a perspectiva de outrora, quando o professor era considerado como transmissor de informações e conteúdos das disciplinas. Apoiado a esta ideia, de acordo com Mitre *et al.* (2008), a atividade profissional permeia vários anos da vida do educador, enquanto a graduação acontece em apenas em alguns anos. Com isso, os conhecimentos adquiridos inicialmente vão se transformando na velocidade da sociedade da informação, tornando-se eficaz pensar em práticas pedagógicas que incentivem uma educação libertadora, com o foco no processo de

aprender a aprender e deixando esse profissional mais ativo em sua didática e formação pedagógica.

Quando o professor se insere no ensino superior, ele se descobre educador, porém, pode não trazer consigo os conhecimentos e competências específicas para sua atuação profissional em sala de aula, pois, não há uma preparação inicial para atuar especificamente na educação superior. Aqueles que se formam bacharéis atuam diretamente no mercado de trabalho, entendem quais competências são necessárias para o êxito profissional de carreira, mas desconhecem as técnicas pedagógicas de como ensinar, em especial para adultos, com foco na andragogia e suas demandas enquanto formador crítico (NOGUEIRA, 2004).

Segundo Anastasiou e Pimenta (2002),

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. Essa constatação tem incentivado iniciativas que valorizam a formação contínua, porém existe certo consenso de que a docência no ensino superior não requer uma formação específica (ANASTASIOU; PIMENRA, 2002, p. 37).

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), um novo educador que se insere no ensino superior, inicia seu trabalho um pouco confuso no que venha a ser o seu papel, não entendendo como de fato deve ser a sua prática, por vezes copia as melhores e/ou as piores práticas dos professores em que teve durante sua vida acadêmica enquanto aluno, e que mais lhe marcaram.

Dentro do contexto do professor universitário contemporâneo, inclui-se a perspectiva da andragogia. Diante do que foi evidenciado anteriormente, a formação inicial docente pode ser entendida como insuficiente, com isso, buscam, muitas vezes de forma autodidata, inovar em suas práticas e percebem que os adultos aprendem de forma diferente; precisa-se fazer associações com sua vida, com sua própria prática, com suas experiências, logo, descobre aí a perspectiva da andragogia (NOGUEIRA, 2004).

Para melhor entender a diferenciação de conceitos sobre Pedagogia e Andragogia, trazemos o *quadro 2*, correspondente às diferentes formas de processo de ensino e aprendizagem nessas perspectivas, de acordo com Nogueira (2004).

**Quadro 2 - Formas de ensino-aprendizagem que compreendem a pedagogia e andragogia.**

<b>PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM</b>	<b>PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA</b>	<b>PERSPECTIVA DA ANDRAGOGIA</b>
<b>Elaboração do plano de aprendizagem</b>	Pelo professor	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aluno
<b>Diagnóstico de necessidades</b>	Pelo professor	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aluno
<b>Estabelecimento de objetivos</b>	Pelo professor;	Através de negociação mútua;
<b>Tipologias de planos de aprendizagem</b>	Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	Diversos planos de aprendizagem (ex. contratos de aprendizagem, projetos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos alunos;
<b>Técnicas de ensino aprendizagem</b>	Técnicas transmissivas	Técnicas ativas e experienciais
<b>Avaliação</b>	Pelo professor; Referência a normas; Através de pontuação, notas.	Pelo aluno; Referência a critérios; Através da validação dos companheiros e do facilitador de aprendizagem.

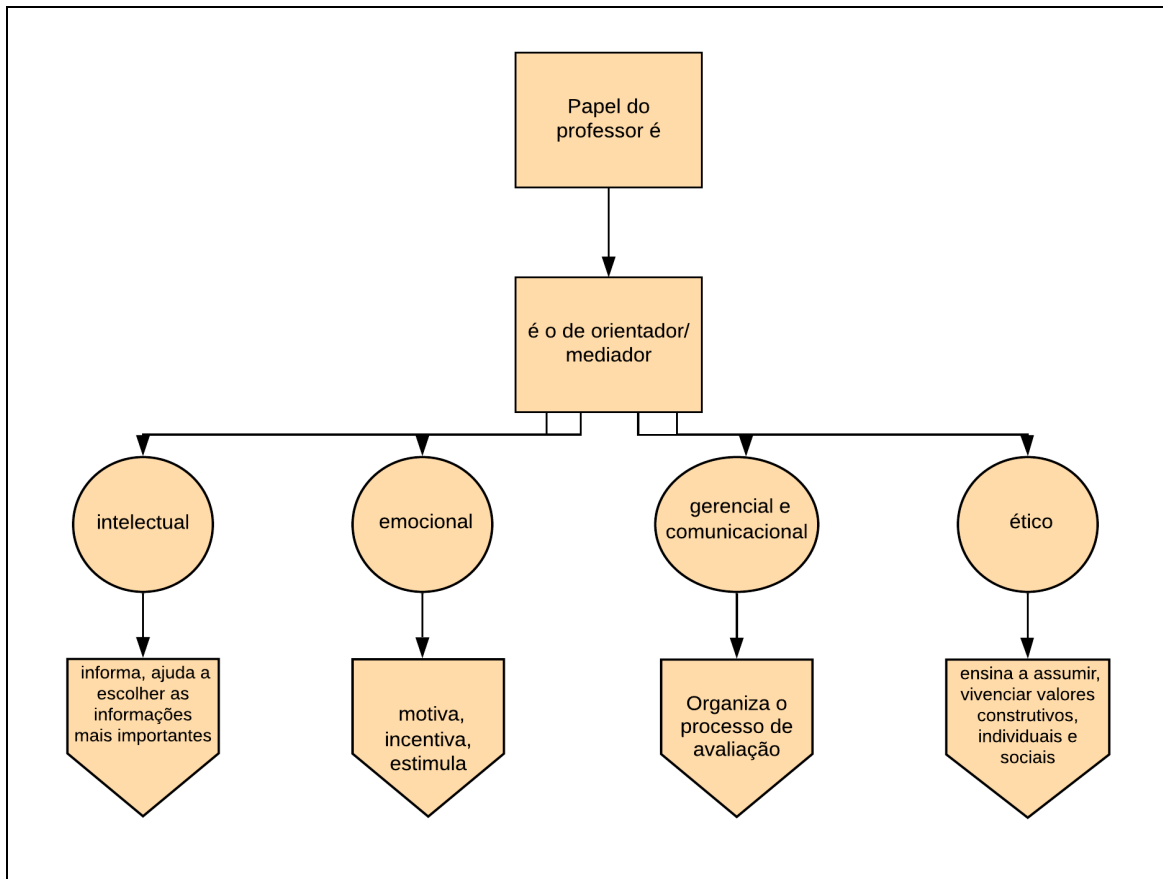
Fonte: Adaptado de Nogueira (2004).

Segundo Nogueira (2004) a educação pautada na andragogia, o ensino para adultos, traz a compreensão de que é necessária uma maneira mais específica de haver uma transposição didática dos conhecimentos. Tal contexto não quer dizer que a pedagogia não o abarque, porém, do ponto de vista tradicional, as perspectivas são divergentes.

O professor tem o papel de facilitador do processo ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos a estudar com mais responsabilidade e autonomia, incentivando situações baseadas em sua própria experiência e aproximando de sua realidade social, uma técnica já desenvolvida constantemente nas instituições de educação corporativa, no ensino técnico e profissionalizante, e vem ganhando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos do ensino superior (NOGUEIRA, 2004).

Com isso, as nuances do processo de ensino permeiam pelo entendimento do que venha a ser, de fato, o papel do professor, dando significado social a esse sujeito no contexto educacional contemporâneo. Moran, Masetto e Behrens (2013), como podemos observar na figura 1, discorrem sobre esse profissional e quais funções permeiam o exercício do educador.

**Figura 1** - Papel do professor segundo Moran, Masetto e Behrens (2013).



Fonte: adaptado de Moran, Masetto e Behrens (2013).

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), “o professor é um pesquisador em serviço, aprende com a pesquisa, com a prática e ensina a partir do que aprende”. Com isso, a partir do contexto tratado, a identidade do educador, um dos sujeitos principais para a condução e compartilhamento de saberes, passa, também, a ser modificada, ganhando novos saberes, competências e demandas educacionais. Sendo assim, depreende-se a reiteração de ocorrer a formação docente em serviço, para pôr em prática tais ressignificações do seu perfil profissional.

Nessa perspectiva, o professor universitário contemporâneo perpassa por nuances profissionais, para constituição de sua identidade como educador, que podem, como teceremos no próximo tópico, ser auxiliadas pela formação docente em serviço para a incorporação das TD na educação superior.

### **1.3 Formação continuada de professores para incorporação das Tecnologias Digitais na educação superior**

Ao que se refere à formação de professores para atuar na educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 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”, (grifo nosso).

Este artigo especifica a formação do professor prioritariamente na pós-graduação *stricto sensu*, porém, os docentes da educação superior, mesmo apresentando requerida formação em diversos cursos de mestrado e doutorado, não estão sendo preparados para as práticas pedagógicas neste nível educacional (VALENTE; VIANA, 2010). A pós-graduação tem, na maioria das vezes, seu viés profissional voltado quase que exclusivamente para a pesquisa científica, e a prática docente, por diversos motivos, não é contemplada no currículo acadêmico.

A partir dessa realidade, as IES complementam o viés da prática pedagógica oferecendo cursos nos programas de formação docente em serviço aos professores ingressantes na docência do ensino superior, dos mais diversos temas contemporâneos e inovadores, incluindo aprendizados pedagógicos iniciais até a utilização de ferramentas como TD e metodologias ativas (VIANA, 2017).

Outro ponto a se considerar é a organização metodológica dos cursos de formação de professores para uso das TD, uma vez que, não adianta o professor formador transmitir o conhecimento do curso de modo tradicional e expositivo, mesmo que de modo inconsciente, quando se trabalha com TD, metodologias ativas e práticas inovadoras, a arquitetura pedagógica do curso necessita promover a interação. Segundo Martinez, Velasco e Suárez (2012:

ao mesmo tempo, o treinamento é caracterizado por ser integral e permanente, é reflexivo. é dado de forma indutiva e dedutiva, é ordenado e deve ser planejado com objetivos concretos, transformado e renovado e

orientado para o desenvolvimento de competências pedagógicas, avaliativas, técnicas e tecnológicas, investigativas, comunicativas e atitudinais que contribuam para o desenvolvimento profissional professor (MARTINEZ; VELASCO; SUÁREZ, 2012, p. 124, tradução nossa)<sup>1</sup>

De acordo com a perspectiva de Martinez, Velasco e Suárez (2012) no contexto do que estamos discutindo, entende-se que para uma prática adequada na utilização das TD, metodologias ativas ou práticas inovadoras, faz-se pertinente que os cursos tenham um formato pedagógico diferenciado para atender à demanda tecnológica, relacionando teoria e prática, com estudantes imersos nas construções pedagógicas disponibilizadas nas formações, criando situações de aprendizagem reais, que contribuam para o desenvolvimento profissional, para ir além da exposição unilateral de conhecimentos.

A integração das TD está cada vez mais potencializada nos ambientes educacionais, a partir da relação entre sujeitos. Com isso, o acesso e permanência destas, passaram a vislumbrar novas formas e novos modos de significações. De acordo com Coll e Monereo (2010, p. 30), “a entrada em cena das TIC<sup>2</sup> modifica em grande medida cada uma dessas variáveis e leva os processos educacionais para além das paredes da escola”. Dessa forma, reitera-se o ambiente educacional formal, como espaço em que a integração das TD contribui para o processo de ensino e aprendizagem, tendo como via de análise que os alunos da sociedade contemporânea estão alicerçados pelos mais diversos dispositivos tecnológicos.

Numa sociedade permeada pelas TD, cabe ao professor ser facilitador da interação entre os sujeitos. Contudo, cabe destacar que tal profissional poderá deparar-se com determinadas dificuldades no que diz respeito ao uso das TD, afinal, muitos não sabem utilizar as tecnologias numa perspectiva pedagógica, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e fora dela, como pontuam Santana, Pinto e Costa (2017):

atualmente, já não se questiona o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, mas sim as possibilidades e estratégias que o professor pode desenvolver para utilizá-las pedagogicamente e realizar um trabalho voltado para o respeito à diversidade sociocultural e o

---

<sup>1</sup> Tradução de Martinez; Velasco e Suárez (2012, p.124): “al mismo tiempo, lá formación se caracteriza por ser integral y permanente, es reflexiva. se da de manera inductiva y deductiva, es ordenada e debe planearse com objetivos concretos, se transforma y se renueva y se orienta hacia el desarrollo de competencias pedagógicas, evaluativas, técnicas y tecnológicas, investigativas, comunicativas y actitudinales, que aporten en el desarrollo profesional docente”.

<sup>2</sup> Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), para Mill (2018, p. 619): “A TIC é por natureza *informação e comunicação*, surge da revolução da informação e da comunicação e refere-se amplamente aos novos e mais efetivos meios de produção e troca do conhecimento, de promoção da educação e da pesquisa, de organização e manejo de dados, informação e conhecimentos”.



desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na sociedade contemporânea, assim como as mudanças curriculares que possam promover práticas voltadas ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017, p. 18).

Partindo do pressuposto das autoras, apesar de não se questionar mais o potencial das TIC, ainda hoje nos deparamos com professores que não sabem ou manejam apenas o básico de utilização das TD, principalmente quando é necessário levá-la para o ambiente acadêmico. Para Pretto e Riccio (2010, p. 161), o docente “muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado”. Com isso, esses profissionais continuam a ministrar suas aulas utilizando o quadro branco, o piloto e textos xerocados, quando muito, utilizam as TD com uma apresentação de slides projetada através do projetor multimídia.

A ampliação do trabalho do professor contemporâneo faz com que demandem novas competências para inovação na formação docente, visando às ressignificações da sua prática pedagógica para a sala de aula moderna. Segundo Moran (2013) a formação com integração das TD à prática pedagógica deve proporcionar ao professor uma aproximação com seu aluno, imerso no universo tecnológico que o envolve, por meio da apropriação e interação com as inovações propostas, após a transposição para sua prática pedagógica. Conforme Moran (2013):

não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. Vemos escolas com poucos recursos tecnológicos e bons resultados, assim como outras que se utilizam mais de tecnologias. E o contrário também acontece. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão (MORAN, 2013, p. 11).

De acordo com Moran (2013), entende-se que uma instituição pode ter mais condições de oferecer qualidade para os alunos quando possibilita o uso das TD como recurso pedagógico, porém, não é garantia que terá um curso melhor ou um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Pois, são as pessoas envolvidas, a organização da gestão institucional e pedagógica que fazem o conjunto do processo educacional com a sociedade.

Para Moran (2013), quando se trabalha com formação de professores para o uso das TD, inicialmente, podemos pensar de duas formas básicas, a primeira, apresentando instrumentos e ferramentas. Assim, ensina-se o professor a utilizar alguns recursos tecnológicos, porém, esta forma apenas apresenta e ensina a utilizar os recursos, não

necessariamente modificando algum processo pedagógico. A segunda forma diz respeito a reconhecer e trabalhar o potencial transformador da tecnologia nas formações, por conseguinte, consegue-se modificar os processos pedagógicos, incorporando “novas formas” de aprender e colaborar em diversos espaços, exercendo seu papel transformador (MORAN, 2013).

Contribuindo com a discussão, Masetto (2013) aponta que algumas ressignificações e mudanças são primordiais: o ensino não deve estar centrado apenas na figura do professor; o aluno deixa de ser um mero receptor de um conteúdo pronto para assumir uma postura autônoma e participativa no ensino e, por conseguinte, na vida e na sociedade; o professor não é mais a única fonte do conhecimento, mas um orientador, um incentivador, considerando e respeitando a diversidade, a individualidade e a vivência/história de cada aluno (MASETTO, 2013).

É nesse contexto de mudanças paradigmáticas e de inovações tecnológicas que surgem, como vimos, as TD na práxis de uma sala de aula (presencial, híbrida e *online*) que não se limita à mera e tradicional reprodução de conteúdos engessados. No entanto, para ocorrer uma ressignificação no processo de ensino, deve-se permitir que o fazer docente não se restrinja ao uso dessa e de outras ferramentas tecnológicas, pois a mudança está, em verdade, no próprio método de ensino, nos princípios e concepções que orientam a atuação do professor e sua relação com seus alunos. Isso porque, de nada adianta levar tecnologias modernas para sala de aula e manter uma postura tradicional, unidirecional e estática (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Essas mudanças, dentro do contexto das formações continuadas em serviço dos professores, demandam que o professor realize o processo de transposição didática do que foi estudado e aprendido em formação, para que, a partir de sua abstração individual traduza o apreendido em ação didática do processo de ensinar.

#### **1.4 Docência e Transposição Didática**

Uma das grandes questões quando tratamos da formação inicial ou continuada é como o conteúdo ou as experiências de aprendizagens proporcionadas na formação serão assimiladas e colocadas em prática, sendo inseridas no contexto da docência. Nesse sentido, o conceito de transposição didática chama a atenção ao propor que aquilo que é ensinado seja

traduzido, ou seja, o que se ensina, se aprende, e o que se aprende, se utiliza, se incorpora (ALMOULOUD, 2011).

O conceito de transposição didática, em registros, surgiu com Verret (1975), que pesquisou a transmissão de saberes por meio da ação humana, com o objetivo de tornar os conteúdos entendidos em ensináveis (ALMOULOUD, 2011). A partir das formações de professores realizadas nas IES, tem-se a perspectiva da transposição didática, que consiste em transpor os conhecimentos obtidos nas formações para a prática pedagógica, por meio dos planos de ensino e na ação didática em sala de aula.

Baseado em Chevallard (1991), podemos considerar que:

um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Apoiando essa ideia, tem-se que a transposição didática ocorre dos conhecimentos científicos (saber produzido) e os conhecimentos dentro da sala de aula (saber ensinado). Com isso, o professor tem a responsabilidade de ser a transformação do saber, que Chevallard (1991) intitulou como trabalho interno de transposição.

Corroborando com o autor, Perrenoud (1993, p. 25) define a transposição didática como “fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis, e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Com isso, o cerne está no ensinar, na ação pedagógica do professor traduzir os saberes e contextualizar com situações reais sociais e de sala de aula.

Assim, quando o profissional incide por um processo de formação docente em serviço, tem-se as necessidades do contexto educacional para realizar o planejamento daquela formação específica. Após a conclusão dessa formação, surgem os desafios para incorporá-la na ação pedagógica e realizar a transposição didática dos conhecimentos e conteúdos para o planejamento de ensino e a prática pedagógica, ajustado à realidade dos alunos (PAIS, 2002).

Masetto (2005) complementa a ideia de transposição didática ao destacar que quando o professor se preocupa com a melhoria do seu processo de docência, traz intrínseco o modo de

---

<sup>3</sup> Traduzido do original em francês: “Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique” (CHEVALLARD, 1991, p.39).

lecionar de cada um e, com isso, os paradigmas envolvendo a discussão, análise e explicação do contexto, para que se tenham de fato alterações significativas nas aulas e no processo educativo como um todo. Logo, observa-se que o ato da docência requer sempre reflexão, retomada, dinâmica e criatividade.

Dessas questões decorre a percepção de que a incorporação das TD por si só não promove a transposição didática. Para Bacich e Moran (2018) o professor deve considerar as TD como um recurso importante a respeito da experiência de aprender para seu oportuno desenvolvimento profissional, assim, ocorre o aprendizado com o uso das TD e não unicamente aprender sobre o uso delas. Com isso, as TD podem de modo mais efetivo auxiliar na promoção para a transposição didática na ação pedagógica.

Em síntese, neste capítulo discutimos as principais abordagens teóricas sobre formação de professores e as competências profissionais do professor universitário contemporâneo, contextualizando com a inserção das TD na prática pedagógica para ocorrer a transposição didática, com o intuito de refletir sobre as perspectivas atuais que envolvem a formação docente em serviço do docente do ensino superior para atuar em consonância com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

O próximo ponto, contextualizará as metodologias ativas e o ensino híbrido na educação superior para fundamentar o contexto dos cursos realizados nas formações docentes em serviço realizadas pelo PROFORD/UFAL.

## 2 METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo pretende apresentar nosso entendimento sobre as metodologias ativas e o ensino híbrido no ensino superior, que será a base teórica, juntamente com o capítulo anterior sobre o professor universitário e a formação de professores: competências do saber profissional, para o desenvolvimento da pesquisa, análise e coleta dos dados relatados.

Dentre as diversas variações de MA desenvolvidas na educação, podemos citar: Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*), Aprendizagem baseada em Problemas (*problem based learning*), Aprendizagem baseada em Projetos (*project based learning*), *Peer Instruction* (aprendizagem pelos pares), Aprendizagem baseada em Games e Gamificação, *Design Thinking*, Avaliação por Pares e Autoavaliação, *Blended Learning* (aprendizagem híbrida), entre outras.

Assim, neste capítulo, a partir dos estudos de Carmargo e Daros (2018) e Mattar (2017), focaremos nos aspectos das MA, com o intuito de perpassar a formação docente em serviço para encontrar-se capacitado a desenvolver as diversas MA no espaço educativo dentro do contexto híbrido, pois, estas formações não faziam parte de sua carreira inicial nos cursos de graduação nas licenciaturas e bacharelados cursados.

### 2.1 As Metodologias Ativas na Educação Superior

O aluno com uma postura mais ativa no processo de aprendizagem não é algo novo no meio educacional. Na educação brasileira, autores como Jonh Dewey (1976) e Freire (1982) já concebiam em seus estudos uma educação em que o aluno tem um papel ativo, como pesquisador, na perspectiva de aprender fazendo.

Diante do exposto, neste estudo, entende-se por metodologias ativas a percepção de dois aportes teóricos principais. Moran (2018, p. 4), trata que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” e, complementando esta ideia, Mitre *et al.* (2008), que discutem que as MA:

(...) utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas (MITRE et al., 2008, p. 2).

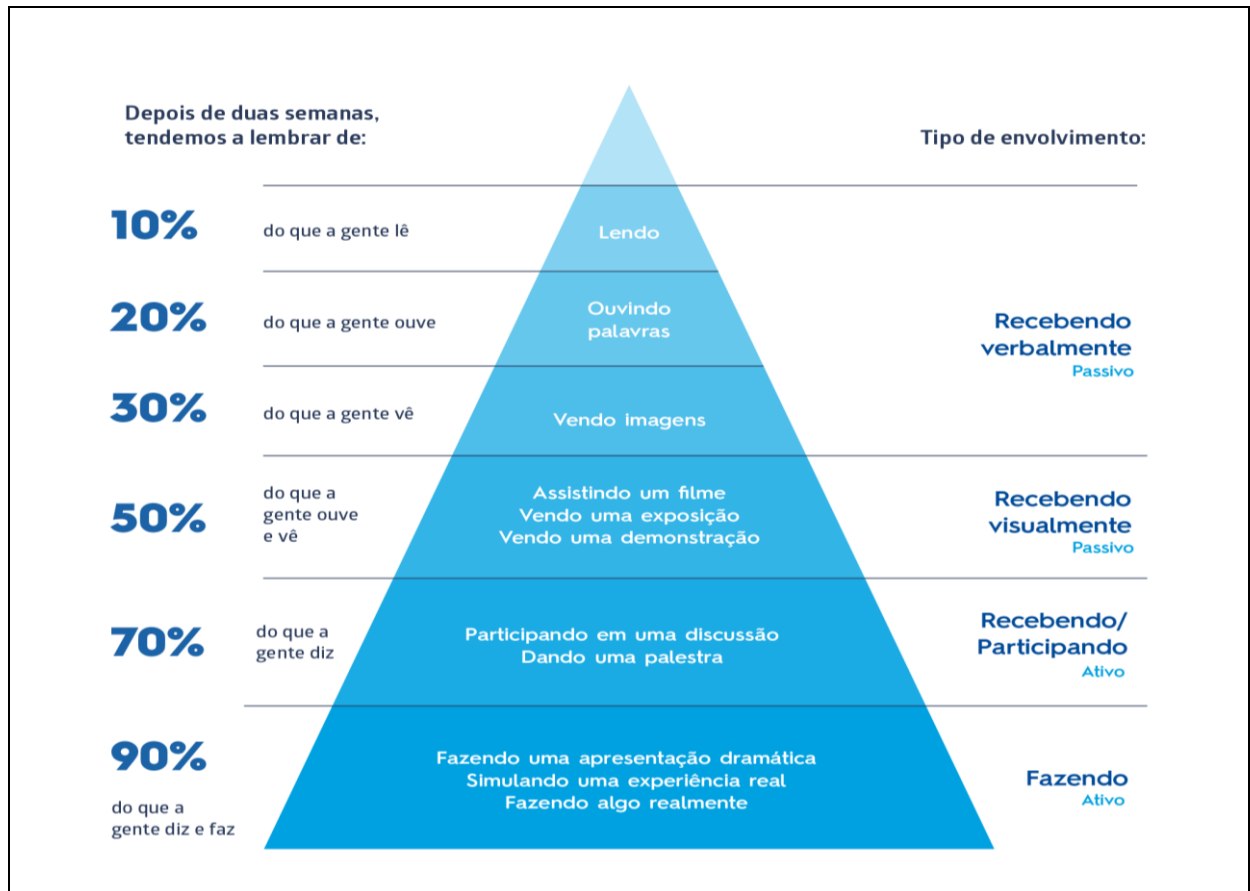
A partir dessas concepções de Moran (2018) e Mitre *et al.* (2008), o desenvolvimento das MA inicia uma prática pedagógica envolvendo a aprendizagem ativa, pois inverte a forma tradicional de ensinar, considerando que a partir do conhecimento prévio dos alunos com o apoio da mediação pedagógica<sup>4</sup> (MASETTO, 2013) do professor, chega-se a um nível mais profundo de aprendizagem, sendo o docente um mediador desse processo. Neste sentido, as MA estão atuando cada vez mais como estratégias didáticas auxiliadoras da prática pedagógica, com o intuito de incentivar o aluno a ser protagonista do seu aprendizado, estando no foco do seu processo de construção do conhecimento (BACICH, 2018).

Nesse cenário, Marques *et al.* (2017) referenciam a ideia de um psiquiatra americano chamado Glasser (1925-2013), que criou a Pirâmide da Aprendizagem, conforme figura 2, explicando em sua pesquisa “Como Aprendemos” através da diagramação de um cone de aprendizagem; o grau de aprendizagem é determinado de acordo com a metodologia desenvolvida. Logo, quando o aluno apenas escuta o conteúdo, como no caso das aulas expositivas convencionais, ele consegue reter 20% do percentual de aprendizagem. Por outro lado, uma aprendizagem mais ativa, como quando o aluno realiza a prática, este índice aumenta para 80%, ou seja, uma aprendizagem mais significativa é aquela na qual o aluno torna-se o centro do processo, onde o processo de aprendizagem é mais colaborativo e motivador.

---

<sup>4</sup> Nesta dissertação, o entendimento de mediação pedagógica é o de Masetto (2013) que entende a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos.

**Figura 2** - Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser.



Fonte: Google imagens (2019).

Levando em consideração esses aspectos, a aprendizagem ativa, na tabela acima ilustrada como ‘fazendo ativo’, desdobra-se na inversão do processo convencional da sala de aula, na compreensão que o aluno pode fazer por ele mesmo, aprendendo, pensando, refletindo sobre sua prática. O professor é o orientador dessa aprendizagem, estimulando o aluno a ser participante e refletir sobre o significado do que se conseguiu construir. Nesse sentido,

a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (BACICH; MORAN, 2018, p. 6).

Conforme Bacich e Moran (2018), entende-se que aprendizagem ativa é aprender com a vida, com os erros, com a prática, na qual cada um tem um tempo de descoberta e

desenvolvimento. O professor possui um papel coadjuvante, de mediador desta aprendizagem, orientando o aluno no seu aprendizado. Nessa perspectiva, Filatro e Costa (2018) apresentam três princípios essenciais, que são considerados fundamentais para o desenvolvimento das MA em cenário escolar, conforme quadro 3:

**Quadro 3 - Princípios essenciais das Metodologias Ativas.**

<b>PRINCÍPIO</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>
Protagonismo do aluno	Centralidade no ser humano e nos sistemas de atividade vinculados à prática educativa.
Colaboração	Produção colaborativa de conhecimentos, com enfoque tanto no processo quanto no produto da aprendizagem.
Ação-reflexão	Articulação interdisciplinar entre teoria e prática pela interação do aprendiz com o mundo, formado por pessoas, conteúdos e ferramentas.

Fonte: Adaptado de Filatro e Costa (2018).

Pertinente aos pensamentos de Filatro e Costa (2018), Camargo e Daros (2018) reafirmam que as MA proporcionam as seguintes características:

- desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- visão transdisciplinar do conhecimento;
- visão empreendedora;
- o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; e
- a geração de ideias; de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.

Estas compreensões dos autores corroboram com a percepção de que para o aluno ser efetivamente partícipe no processo de aprendizagem, é pertinente envolvê-lo, a partir da sua realidade, dos conhecimentos prévios e de experiências práticas para reflexão e conhecimento.



Com isso, tecemos um diálogo sobre percepções, concepções e as práticas citadas no decorrer do texto, tendo como referência a experiência e análise dos teóricos Filatro e Costa (2018), Camargo e Daros (2018), Moran (2018), Mitre *et al.* (2008), Bacich e Moran (2018), perceber-se que é válido dimensionar uma conexão da sala de aula e com problemas reais do entorno escolar e da sociedade, pois, dessa forma, o aluno percebe que aquilo que desenvolve com sua postura ativa em sala de aula serve para mudar a realidade das pessoas em seu entorno.

### 2.1.1 Abordagens ativas

As abordagens ativas como estratégias didáticas trazem flexibilização e personalização para o processo educacional. Para Wanner e Palmer (2015), o ensino flexível e a aprendizagem ativa são métodos atuais de ensino superior, causando progressivas mudanças nos cursos de graduação e pós-graduação em todo mundo, no sentido do uso de práticas e conceitos de aprendizagem centradas no aluno, com o auxílio das TD para seu desenvolvimento.

Camargo e Daros (2018), Mattar (2017), entre outros pesquisadores, a partir de seus estudos sobre MA, elencam, diante dos diferentes sentidos de *blended learning*, as principais MA (conforme quadro 4) e suas perspectivas teóricas desenvolvidas na educação contemporânea como estratégias didáticas do processo de ensino aprendizagem.

**Quadro 4** - Metodologias Ativas e abordagens Teóricas.

(Continua)

METODOLOGIA ATIVA	ABORDAGEM TEÓRICA
<b>Sala de aula invertida</b>	A definição Lage, Platt e Treglia (2000) para exemplificar <i>flipped classroom</i> , citando que a sala de aula invertida é um modelo pedagógico em que os elementos típicos da aula e da lição de casa
	são alterados. Pequenas aulas em vídeo são assistidas por estudantes em casa antes da aula, enquanto o tempo na sala é dedicado a exercícios, projetos ou discussões. As aulas em vídeo são muitas vezes consideradas o ingrediente chave na abordagem invertida, sendo criadas e disponibilizadas pelo professor ou selecionadas de um repositório <i>online</i> . Embora uma aula pré-gravada possa ser um <i>podcast</i>

**Quadro 4 - Metodologias Ativas e abordagens Teóricas.**

(Continua)

	ou outro formato de áudio, a facilidade com que um vídeo pode ser acessado e visualizado hoje, tornou-o tão onipresente que o modelo invertido passou a ser identificado com vídeos.
<b>Peer instruction</b>	A <i>peer instruction</i> (ou instrução por pares), apesar de poder ser considerada um tipo de sala de aula invertida, merece ser tratada separadamente, tanto por desenvolver uma metodologia específica e sistemática e medir continuamente seus resultados, quanto porque propõe o conceito e a prática de alunos ensinarem e aprenderem com colegas (MAZUR, 2015).
<b>Método do caso</b>	Nesta metodologia os alunos atuam como tomadores de decisão, discutindo e apresentando soluções para casos propostos pelos professores. Conhecer bem os alunos, portanto, é essencial para os professores saberem inclusive em que momento podem contribuir mais com as discussões. Christensen (2017) observou certa vez que a arte do ensino pelo método de caso é a capacidade de fazer a pergunta certa para o aluno certo no momento certo da maneira certa.
<b>Aprendizagem baseada em problemas</b>	Na ABP, os problemas são elaborados pelos professores para os alunos, em função do programa da disciplina ou do curso. Os objetivos de aprendizagem são previamente estabelecidos e há uma sequencia a ser estudada; ao termino do problema, inicia-se o estudo do outro, sendo o conhecimento avaliado ao final de cada modulo. Seu objetivo não é resolver o problema apresentado, o problema é usado para ajudar os alunos a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem (BERBEL, 1998)
<b>Problematização</b>	Na problematização, os problemas são identificados pelos alunos, extraídos da observação da realidade; ou seja, a realidade é problematizada. Nos objetivos da aprendizagem o estudo de um problema poderá gerar outro, não planejados de antemão. Não há, portanto, controle rígido dos resultados, que não são totalmente previstos. Os resultados devem necessariamente propor algum tipo de intervenção na realidade (MATTAR, 2017).
<b>Aprendizagem baseada em projetos</b>	O autor traz a definição de ABP segundo o <i>Buck Institute dor Education</i> , que considera ABP um método de ensino pelo qual os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, um problema ou um desafio autêntico, envolvente e complexo (MATTAR, 2017).

**Quadro 4 - Metodologias Ativas e abordagens Teóricas.**

(Conclusão)

<b>Gamificação</b>	O autor traz duas definições clássicas para gamificação, que são: o uso de elementos de <i>desing</i> de games em contextos que não são games (DETERDING <i>et al.</i> , 2011) e a aplicação de mecânicas de games a atividades que não são de games (SHELDON, 2012). Quando se utiliza ou produz games em ambientes educacionais é introduzido o campo da aprendizagem baseada em games.
<b>Design thinking</b>	A partir da ideia de Tim Brown, o <i>design trinking</i> é uma abordagem centrada no ser humano, que parte do kit de ferramentas do designer para integrar as necessidades das pessoas, as possibilidades da tecnologia e as exigências do sucesso comercial (BROWN, 2010).

Fonte: Adaptado de Carmargo e Daros (2018) e Mattar (2017).

Como exemplo da primeira estratégia didática no quadro 4, a sala de aula invertida, podemos citar Bergmann e Sams (2016), quando afirmam que os alunos que participam de campeonatos esportivos precisam faltar vários dias para as competições. Com o desenvolvimento da metodologia invertida, estes não ficariam prejudicados nos conteúdos didáticos, pois poderiam acessar as aulas em vídeo de qualquer lugar. Com isso, o rendimento nas disciplinas e o entendimento dos conteúdos melhorariam no decorrer do ano letivo.

Com essa perspectiva, os autores citam que “o que tradicionalmente é feito em sala de aula agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11). Esse cenário permite que o ambiente da sala de aula física seja para aprofundamento, conversas, dúvidas e estudos de caso sobre a prática profissional.

Já a perspectiva do *peer instruction*, organiza o aprendizado por fases e testes contínuos da aprendizagem, que são divididos em pré-aula, aula e pós-aula. Assim, em cada divisão os alunos passam por testes conceituais de conhecimento e avaliação das respostas individuais, com a evolução dos acertos com a evolução dos testes (CAMARGO; DAROS, 2018).

Entendendo o método de caso, percebe-se também o aspecto da personalização da aprendizagem, com isso, o professor deve ter conhecimento individual suficiente dos seus alunos, para o desenvolvimento do método de caso obter maior êxito, pois, cada estudante é um indivíduo independente, com seu próprio ritmo de aprendizagem (MATTAR, 2017).

A visão de Aprendizagem baseada em problemas e problematização, que são necessariamente distintas entre si, estão apoiadas nos pensamentos do movimento da escola nova, também conhecida como escola ativa, impulsionado na década de 1930 e Paulo Freire (1987), respectivamente. Conclui-se que tais metodologias diferem em seus principais pontos. Para esta, as implicações resultantes devem propor algum tipo de interferência na realidade, já para aquelas, os resultados são analisados e apresentados, em seguida, propõe-se outro problema.

A Aprendizagem baseada em projetos, como outras MA aqui citadas, tem como essência a motivação e o envolvimento dos alunos, diferenciando da aprendizagem baseada em problemas por seu foco final, o problema em si. A aprendizagem baseada em projetos também envolve um problema, mas seu objetivo principal é o projeto, com desenvolvimento das etapas e apresentação do produto final, com foco na produção coletiva do conhecimento interdisciplinar (OLIVEIRA; MATTAR, 2018).

Na perspectiva da gamificação, outros autores além de Deterding *et al.* (2011), como Pimentel (2018), propõe ampliação do conceito de gamificação na área educacional, como “o processo de utilização da mecânica, estilo e o pensamento de games, em contextos não game, como meio para engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio da interação entre pessoas, com as tecnologias e com o meio” (PIMENTEL, 2018, p. 78).

Nesse sentido, Pimentel (2018) apresenta aspectos que vão além da perspectiva da gamificação como estratégia de engajamento sob a forma de insígnias, pontos e medalhas, ao propor elementos significativos para a aprendizagem como a interação. Isso constitui, conforme Pimentel (2018, p. 78) que “a gamificação tem se tornado cada vez mais um objeto de estudo e aplicação no meio educacional, visando o engajamento e a motivação dos estudantes para que possam aprender”. Com isso, entende-se que a motivação e o engajamento dos alunos são primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem e a interação com os sujeitos dentro da concepção dessas MA.

No que tange ao *design thinking*, Camargo e Daros (2018) o discutem como uma estratégia criativa e prática, centrada no trabalho colaborativo, com seu desenvolvimento a partir da colaboração, entendendo a necessidade do outro, gerando rápidas ideias para a criação de soluções inovadora, possibilitando ao aluno uma vivencia criativa e ativa na solução das situações expostas.

Em síntese, nesta sessão tecemos comentários sobre as diversas MA e as perspectivas de alguns teóricos sobre seu desenvolvimento na educação contemporânea. Todas elas têm em

comum o anseio de envolver mais o aluno na prática, torna-lo pesquisador, instigar a curiosidade e o buscar, ampliando o ambiente da sala de aula física.

## 2.2 O professor universitário no contexto das Metodologias Ativas

O processo tradicional de ensino aprendizagem em alguns momentos fez sentido, porém, no cotidiano universitário atual faz-se cada vez mais necessário desafiar os alunos a reflexão sobre sua aprendizagem. No atual contexto social, em que temos um grande número de informações à nossa disposição, como por exemplo, apenas com um *clac* no celular, os alunos estão em constante mudança e os avanços tecnológicos são cada vez mais acelerados. Desse modo, o professor e o ensino tradicional, caracterizados por aulas repetitivas, quadro branco, resumos, questionários, deixando o conteúdo previamente pronto e mastigado para o aluno, não são mais atrativos para o contexto educacional como em outrora.

Neste sentido, Camas e Brito (2017, p. 320) abordam que “as metodologias ativas de ensino e aprendizagem trazem à tona a competência pedagógica do docente no conceber e ser gestor do currículo, não apenas o ‘dador’ de ementas”. Desse modo, a posição central do professor em sala de aula, como único detentor do conhecimento formal transmitido ao aluno, passou a ser questionado em diversos contextos, pois, não há necessariamente um desafio para o docente, nem para o aluno.

Diante da perspectiva das MA, para Nóvoa (2016, s./p.) cabe aos professores desenvolver nos alunos “a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível”. Com isso, para tornar o aluno participante, faz-se necessário envolvê-lo no processo de aprendizagem, a partir de experiências para reflexões e discussões críticas em prol do desenvolvimento pedagógico.

A experiência de Baptista (2003) observou que oferecer aos professores licenciados oportunidades de reflexão e discussões, permite que estes se posicionem criticamente em relação às suas futuras práticas pedagógicas, desenvolvendo a ideia de que ser professor é assumir uma postura pedagógica de investigação e não mais de mero repetidor de conhecimentos. De acordo com Magalhães *et al.* (2017):

estudos demonstram que métodos tradicionais, que reforçam a formação de um indivíduo sem condições de questionar a realidade de forma crítica, foram suficientes em outro momento e contexto, quando o acesso ao conhecimento era restrito. Com a expansão das tecnologias, em especial as digitais, o acesso à informação rompe barreiras e, com isso, é possível

aprender de qualquer espaço e tempo e, ainda, compartilhar o conhecimento com diversas pessoas (MAGALHÃES et al. 2017, p. 2)

A partir da percepção de Magalhães *et al.* (2017), entende-se que é possível ensinar sem fazer uma revolução educacional e deixando os alunos motivados, porém, para isso, entende-se que o professor também deve estar motivado para envolver, motivar e orientar o processo de aprendizagem. É mais criatividade que, propriamente, tecnologia, por parte do professor. O quadro 3 demonstra um paralelo entre as metodologias no ensino convencional e as MA, na perspectiva do professor e do aluno.

**Quadro 5** - Paralelo entre as metodologias no ensino convencional e MA, na perspectiva do professor e do aluno.

<b>PROFESSOR</b>	
<b>ENSINO CONVENCIONAL</b>	<b>METODOLOGIAS ATIVAS</b>
Função de autoridade formal	Orientador, co-aprendiz, mediador
Trabalho isolado	Trabalho em equipe
Transmissor de informação	Conduz a aprendizagem
Conteúdos organizados em aulas expositivas	Conteúdos organizados em problemas reais, situações-problema
Trabalho individual por disciplina	Estimulo ao trabalho interdisciplinar
<b>ALUNO</b>	
Receptor passivo da informação	Valoriza os conhecimentos prévios
Trabalho individual, isolado	Interação com colegas e professores
Busca resposta certa para boa prova	Questiona e equaciona problemas
Avaliação em conteúdos limitados	Análise e solução de problemas

Fonte: a autora (2019), baseada em Freitas; et al. (2017).

Com isso, a partir das ideias de Freitas *et al.* (2017), não se pretende segmentar uma divisão entre o processo de ensino e aprendizagem, professor-aluno, considerando que estes têm uma relação mútua no ambiente escolar, e tão-somente com essa troca de conhecimentos constantes e interação, no ambiente que a sala de aula propicia, pode-se haver o que consideramos o ambiente educativo em sua totalidade. Ambiente este, que vai além do espaço físico estrutural e quando potencializado pelas TD propicia a ideia de compartilhar informações para construção coletiva dos envolvidos, com a possibilidade de salvar, editar, comentar e compartilhar materiais.

Nesse prisma, Masetto (2003, p. 16) reflete que os professores deveriam estar “ocupados, sobretudo em ensinar [...] a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento”. Conforme o autor, o professor universitário contemporâneo envolvido com as MA não deve ser apenas um repetidor daquilo que se tem nos livros didáticos e acadêmicos, muitas vezes fora do contexto do curso que está inserido, deve-se mostrar que aquilo que está desenvolvendo faz sentido para o aluno, tem conexão com sua futura prática profissional.

Diante do mencionado, as MA podem se fazer presente na realidade do professor ao contribuir diretamente para o aluno ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário problematizar a formação para a prática pedagógica com a utilização de metodologias ativas desses docentes, corroborando com a ressignificação dos estudantes no contexto educacional contemporâneo (BACICH, 2018)

Entende-se que, um dos objetivos do processo educacional e do processo de ensino é a aprendizagem, entretanto, configura-se como um processo não homogêneo no qual os estudantes tem acesso a uma mesma metodologia, por exemplo, para uma turma de 60 alunos, pois, sendo estática, iria atingir apenas uma parcela da turma. Para Moran (2013):

a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORAN, 2013, p. 1).

Para Moran (2013), isso significa que cada aluno e cada turma possuem especificidades. Por conseguinte, aliar-se à gestão para ajustar a questão estrutural e burocrática do organograma educacional concluído não é tão simples. Práticas ativas daquilo que se vai ensinar, modificar a forma de conduzir as aulas, reorganizar o espaço da sala de

aula e olhar de forma dinâmica a organização pedagógica são desafios constantes aos professores que se dispõem a reformular sua prática pedagógica.

Tecendo um diálogo sobre as práticas pedagógicas, por exemplo, após um processo de formação docente em serviço com MA, o professor deve inquietar-se para ser diferente do semestre anterior, ou seja, deve aprimorar aprendizados, criar novas propostas de ensino, refletir criticamente e, desse modo, reconhecer a transposição didática, como uma característica de transformar conhecimentos/conteúdos para torná-los aptos à formação (MILL, 2018), estes são espaços que o professor tem flexibilidade pedagógica, assim, vai ampliando as estratégias didáticas envolvendo as MA. Um semestre após o outro, saindo um pouco a cada dia da inalterabilidade, a partir dos aprendizados adquiridos nas formações continuadas, o professor, com a atitude de ir além, de aprender a aprender, tendo como finalidade a mudança da estrutura das aulas, acrescenta propostas pedagógicas para que os alunos que vivem imersos no mundo digital sintam afinidade e motivação em aprender dentro e fora de uma sala de aula da educação contemporânea.

De acordo com Camas e Brito (2017), por MA na formação de professores entendem-se “as diferentes formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam, com a intenção da formação crítica de futuros profissionais, em várias áreas do saber”. Com essa postura, ao combinar espaços, tempos, técnicas e metodologias no planejamento da aula, o professor pode incluir recursos virtuais com pelo menos uma tarefa *online*, estimulando a curiosidade e autonomia do aluno, criando e compartilhando conhecimentos e conteúdos individuais e coletivos; desse modo, a perspectiva do ensino híbrido estará presente nesse espaço formativo.

### **2.3 O Ensino Híbrido**

A partir do exposto anteriormente, na realidade da referida pesquisa e dentro do contexto da Universidade em questão, faz-se necessário trazer a discussão do ensino híbrido como auxiliar para desenvolver as MA dentro do ensino presencial.

Nesta pesquisa, entende-se por ensino híbrido (do termo original em inglês *blended learning*), de acordo com Horn e Staker (2015, p. 34), “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e – ou o ritmo”. Complementando este conceito, *Blended learning*, segundo o dicionário crítico de educação e



tecnologias e de educação a distância, faz referência a “um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância” (MILL, 2018, p. 86).

Diante desse aspecto, no contexto educacional, tem-se a compreensão que o aprofundamento dos conteúdos acontece comumente no momento presencial da aula. Através das MA como estratégia invertida, entendida aqui como *flipped classroom*, por exemplo, não é preciso explicar todo conteúdo teórico antes para ensinar depois. O aluno pode aprender/conhecer os assuntos em casa, por meio de recursos virtuais como vídeos e *podcast*, no ambiente *online* e aproveitar o momento da sala de aula presencial para aprofundar seus conhecimentos e esclarecer suas dúvidas, não mais posterior à explicação do professor (BERGMANN; SAMS, 2018). Complementando essa concepção, Horn e Staker (2015) afirmam que modificar a forma como o conteúdo é transmitido ao aluno para um ambiente *online* fornece aos alunos oportunidade de avançar ou voltar os assuntos estudados, de acordo com o desenvolvimento da sua compreensão, o que contribui para maior autonomia na aprendizagem.

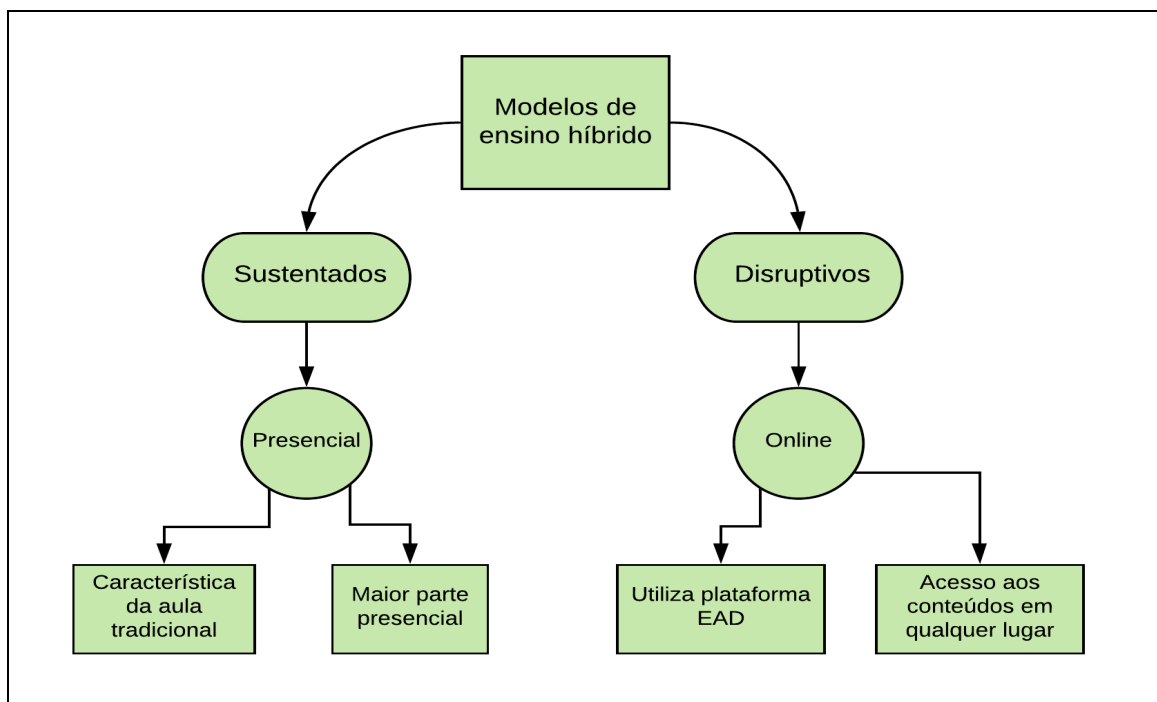
Para Valente (2014), o ensino híbrido caracteriza-se pela combinação de atividades realizadas completamente a distância e atividades realizadas em sala de aula física, face a face. Semelhante a esta ideia, Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3) discorrem que esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação *online* combinadas com todos os benefícios da sala de aula física.

Complementando esta ideia, são destacadas as características da concepção híbrida em contexto educacional, de acordo com Horn e Staker (2015, p. 34) as principais características que diferenciam o ensino híbrido, são a partir de algumas características integrantes, destacamos duas: (a) o aluno aprende, pelo menos em partes, em um local físico com supervisão, longe de casa; e (b) as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Neste sentido, uma revisão das intenções sobre *blended learning*, apresenta benefícios educacionais em distintos níveis: 1) impacto no desempenho acadêmico dos estudantes, em particular no que diz respeito à redução de taxas de abandono e melhora no aproveitamento escolar; 2) motivação e satisfação dos estudantes, em virtude da aprendizagem colaborativa e cooperativa; 3) facilidade de acesso e flexibilidade na aprendizagem; 4) aprendizagem mais ativa quando comparada com cursos apenas na modalidade presencial e/ou a distância (GARRISON; VAUGHAN, 2008).

Como demonstra a figura 3, a partir da perspectiva de Horn e Staker (2015), os modelos de ensino híbrido são classificados em dois tipos, que são os sustentados e os disruptivos. O primeiro comumente conversa com alguma característica da aula tradicional, com sua maior parte assistida presencialmente, o segundo é ligado, em sua maior parte, a aulas utilizando uma plataforma de Educação a Distância (EAD), permitindo ao aluno acompanhar o conteúdo de qualquer lugar.

**Figura 3 - Modelos de ensino híbrido.**



Fonte: A autora (2019).

Percebemos aqui, que os modelos de ensino híbrido na perspectiva sustentada passam a oferecer uma melhoria das salas de aula tradicionais, mas não uma ruptura definitiva. Já os modelos de ensino híbrido na perspectiva disruptiva visam romper com as características da aula tradicional, visto que pretendem substituí-la por outro paradigma distinto, com características de ambientes de aprendizagem como estúdio de estudo, sem imaginar ao certo onde é a frente da sala de aula (HORN; STAKER, 2015).

Desse modo, no contexto do ensino híbrido, entende-se que não há uma única rotina ou forma, nem tão pouco é a separação de duas formas estanques de ensino ou que as formas sustentadas são ruins e as disruptivas são boas. Com isso, reafirmamos aqui a perspectiva do

*blended* como flexível, com uma parte da aula planejada pelo professor e a outra, se preciso, pode seguir o fluxo da atividade/aprendizagem proposta, seja no contexto sustentado, trazendo o tradicional com aspectos das TD auxiliando as novas atividades realizadas no ambiente *online*, ou os disruptivos, que rompem com a sala de aula tradicional e conquistam estúdios de aprendizagens inovadores para um novo desenho da educação formal.

No próximo capítulo, apresentam-se os percursos da construção metodológica dessa investigação, para necessária interpretação e análise dos dados coletados. Com isso, permitiu-se apreciar se os professores participantes do processo de formação docente em serviço com MA estão desenvolvendo a transposição didática dos conhecimentos na prática no contexto híbrido.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos utilizados para coletar, registrar e analisar os dados da investigação a partir do objetivo da pesquisa. Para tanto, apresenta os métodos de pesquisa, de caráter qualitativo, esclarece o campo e os sujeitos participantes da pesquisa, como também os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.

Neste sentido, diante da problemática, a pesquisa pretendeu analisar: como os professores das graduações da UFAL que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em suas disciplinas no contexto do ensino híbrido? Tal investigação se dá a partir da análise da transposição didática dos conhecimentos resultantes após a formação docente em serviço e sua ação pedagógica, transcrita nos planos de ensino das disciplinas ministradas.

Como hipótese, trazemos a perspectiva de que, apoiado em Bacich (2018), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Viana (2017), a formação docente em serviço para utilizar metodologias ativas no contexto do ensino híbrido tem uma relação expressiva com o desenvolvimento de novas competências docentes e é considerada significativa para a melhoria dos cursos, considerando a experiência de aprender por meio das TD como um recurso para o desenvolvimento profissional.

O caráter que se assume nesta pesquisa caminha, pois, na perspectiva de: aproximar e problematizar o objeto de investigação para que este estudo possa dar uma contribuição, para a análise e compreensão da formação docente em serviço de professores universitários com metodologias ativas, na particularidade da UFAL.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) identificar as estratégias pedagógicas que são utilizadas para a prática docente com metodologias ativas no contexto do ensino superior híbrido;
- b) listar quais metodologias ativas estão sendo inseridas na prática pedagógica; e
- c) analisar as habilidades dos docentes na transposição didática com metodologias ativas para o ensino superior.

Almeja-se mediante esta pesquisa, identificar, por meio do objetivo geral, como os professores que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL e

responderam o questionário *online* (apêndice 1 e 2) estão inserindo as metodologias ativas em sua ação pedagógica no contexto híbrido.

### **3.1 Organização Metodológica**

O estudo em questão caracteriza-se como um estudo de caso de cunho qualitativo, uma vez que esse tipo de pesquisa segundo Moraes (2003, p. 1) “pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação; a intenção é a compreensão”. Neste estudo, dentre os procedimentos técnicos abrangidos pela pesquisa qualitativa, temos como fonte de dados o estudo documental pertinente à resolução institucional e os planos de cursos do PROFORD, como também o levantamento bibliográfico sobre formação continuada de professores, metodologias ativas e contexto do ensino híbrido. O levantamento bibliográfico constitui-se como uma prática inerente ao cotidiano dos estudantes e pesquisadores, por ser uma das tarefas propulsoras do aprendizado e amadurecimento na área do estudo.

Neste estudo, dentre os procedimentos técnicos abrangidos pela pesquisa qualitativa, foi selecionado o estudo de caso, pois consiste em “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). Por meio do estudo de caso, pretende-se adentrar nas questões sobre formação docente em serviço de professores no ensino superior, metodologias ativas e ensino híbrido, sem questionar suas importâncias individuais ou em conjunto, todavia, com o intuito de alcançar os objetivos deste estudo.

### **3.2 Lócus da Pesquisa**

Realizamos essa etapa da pesquisa na UFAL, nos 3 *campi*, com professores dos cursos de graduação presencial. Selecionamos o questionário *online* como nuance fundamental em nossa pesquisa, isso porque entendemos que “[...] os instrumentos para construção de dados são parte fundamental da dinâmica de uma pesquisa científica” (SOUZA *et al.*, 2005, p. 133). A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa na possibilidade de

aprofundamento que oferece por meio da investigação de vivências de sujeitos reais sobre o nosso objeto de estudo.

Esta investigação realizou-se no contexto do desenvolvimento da formação docente em serviço de professores com metodologias ativas no contexto do ensino híbrido, nos cursos de graduação da UFAL. Os critérios para escolha da instituição ocorreram, em partes, por ser discente do mestrado em educação da referida IES, ser uma universidade pública com o tripé educacional, ensino, pesquisa e extensão consolidados e ter um programa institucional de formação docente em serviço concretizado desde 2014.

De acordo com Viana (2017), a UFAL é uma universidade pública, fundada em 1961, com recursos financeiros do governo federal. É uma IES com três *campi* nas cidades de Maceió (Sede/Capital), Arapiraca (Agreste do estado), Delmiro Gouveia (Sertão do estado), com mais de 1.400 docentes e 1.700 técnicos administrativos. A UFAL conta com 84 cursos de graduação distribuídos em seus *campi* e tem foco no desenvolvimento do tripé educacional de ensino, pesquisa e extensão, com diversos projetos e programas para o desenvolvimento dos docentes, técnicos e alunos da instituição e comunidade acadêmica no geral.

As informações referentes aos cursos do Programa de Formação Continuada em Docência de Ensino Superior (PROFORD) da UFAL foram colhidas junto à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), em parceria com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho (PROGEP), que são responsáveis por coordenar tal programa em âmbito institucional.

### **3.3 O Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior – PROFORD/UFAL**

O Programa de Formação Continuada em Docência de Ensino Superior (PROFORD) da UFAL foi instituído por meio da Resolução n. 7 de 17 de março de 2014 do CONSUNI/UFAL, com o objetivo de contribuir, por meio de formações continuadas em serviço com os processos formativos de seus professores (SANTOS, 2018).

Com a finalidade de consolidar o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária no âmbito de uma política de formação continuada institucional, o PROFORD tem como público-alvo duas linhas de formação, a primeira destinada à formação continuada em docência do ensino superior e a segunda com o foco na formação continuada em gestão acadêmica e gestão administrativa. O foco desta pesquisa foi a primeira linha de

formação, destinada aos docentes recém-empossados, em estágio probatório e estáveis na IES (UFAL, 2014).

Dentre as ações institucionalizadas de formação docente em serviço do PROFORD, foi selecionado para essa pesquisa as compreendidas como cursos, com um recorte do período de 2015 a 2018, por entender que tratam de formação pedagógica dos professores com a carga horária mais ampla e que compreende cursos híbridos com atividades em ambientes presenciais e *online*.

O cronograma de cursos ofertados pela UFAL entre 2015 e 2018 contemplou os cursos de Atualização em Docência Universitária (ADU), Docência Universitária do Planejamento à Avaliação (DUPA), Criação e Utilização do Moodle nos Cursos de Exatas (CUMCE), Docência Universitária: do Planejamento à Avaliação na Perspectiva Híbrida (DUPAPH) e Avaliação para a Aprendizagem no Ensino Superior: aspectos conceituais e procedimentos em contextos híbrido-formativos (AAES), com a organização dos projetos de cursos estruturadas em: justificativa, objetivos, metodologia, material didático, conteúdo programático, avaliação e referências bibliográficas.

### 3.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa entre os respondentes dos questionários *online* (apêndice 1 e 2), foram 31 professores efetivos da UFAL, devidamente matriculados nos cursos do PROFORD entre os anos de 2015 e 2018, e atuantes nos diversos cursos de graduação da UFAL, divididos nas seguintes formações em serviço.

Conforme quadro 6, 114 professores participaram de diversos cursos do PROFORD.

**Quadro 6** - Cursos desenvolvidos no PROFORD entre 2015 e 2018.

(Continua)

CURSO	ANO DE REALIZAÇÃO	PROFESSORES MATRICULADOS	E-MAILS INFORMADOS
Docência Universitária do Planejamento à Avaliação	2015	30	27
Docência Universitária do Planejamento à Avaliação (Turma C - Arapiraca)	2016	21	21
Criação e Utilização do Moodle nos Cursos de Exatas	2016	10	10
Docência Universitária: do Planejamento à Avaliação na	2016	5	5

**Quadro 6 - Cursos desenvolvidos no PROFORD entre 2015 e 2018.**

			(Conclusão)		
Perspectiva Híbrida					
Docência Universitária do	Planejamento à Avaliação - A	2016	9	9	
Docência Universitária do	Planejamento à Avaliação (1)	2017	15	15	
Docência Universitária: do	Planejamento à Avaliação (2)	2017	13	13	
Avaliação para a Aprendizagem no Ensino Superior: aspectos conceituais e procedimentos em contextos híbrido-formativos		2018	11	11	
<b>TOTAL</b>			<b>114</b>	<b>111</b>	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os cursos selecionados foram realizados no período dos anos de 2015 até 2018 e mesmo os cursos não sendo com temáticas exclusivas sobre as MA, a metodologia em que o curso foi planejado envolve tais estratégias didáticas.

Os sujeitos previamente selecionados para tais questionários foram: os professores da IES, participantes dos cursos de formação docente em serviço dos diversos cursos de graduação da instituição. No questionário *online* 1, o perfil dos 17 professores respondentes é constituído no quadro abaixo:

**Quadro 7 – Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa, Questionário 1.**

		(Continua)	
ASPECTOS DA PESQUISA	VARIÁVEIS	%	
Sexo	Feminino	58,8	
	Masculino	41,2	
Tempo de docência no Ensino Superior	0 a 5 anos	41,2	
	6 a 10 anos	41,2	
	11 a 15 anos	11,8	
	16 a 20 anos	0	
	Mais de 20 anos	5,9	
Tempo de docência na UFAL	0 a 5 anos	64,7	
	6 a 10 anos	23,5	



**Quadro 7** – Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa, Questionário 1

(Conclusão)		
	11 a 15 anos	5,9
	16 a 20 anos	0
	Mais de 20 anos	5,9
<i>Campi</i> de lotação	A.C. Simões - Maceió	64,7
	Arapiraca	29,4
	Sertão	5,8
Grande área de conhecimento que ministra aulas	Ciências Humanas/ Linguística, Letras e Artes	17,6
	Engenharias/Ciências Exatas e da Terra	35,2
	Ciências Sociais Aplicadas	17,6
	Ciências da saúde/Biológicas	29,4

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir do quadro 7, que define o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, além do questionário 1, podemos elencar algumas especificidades dos participantes da pesquisa; no item sobre o tempo de docência na UFAL, percebe-se que a maioria dos participantes, ou seja, 64,7% estão com menos de 5 anos de docência na UFAL. Esse dado apresenta que os participantes dos cursos do PROFORD, em sua maioria, são professores recém ingressantes na IES. Os dados, além disso, revelam que a maioria dos participantes, com 64,7% são do campus A. C. Simões, localizado na cidade de Maceió e campus sede da IES, e a maior Grande área de conhecimento que ministra aulas são as engenharias, ciências exatas e da terra, com 35,2%, seguido da área de ciências da saúde e biológicas, com 29,4%.

O questionário *online* 2 teve como objetivo complementar informações do questionário 1 e abranger mais alguns aspectos das MA para responder a problemática dessa pesquisa, o perfil dos 14 professores respondentes constituiu no quadro 8:

**Quadro 8** – Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa, Questionário 2.

ASPECTOS DA PESQUISA	VARIÁVEIS	%
Sexo	Feminino	78,5
	Masculino	21,5
<i>Campi</i> de lotação	A.C. Simões - Maceió	71,5
	Arapiraca	28,5
	Sertão	0
Grande área de conhecimento que ministra aulas	Ciências Humanas/ Linguística, Letras e Artes	42,8
	Engenharias/Ciências Exatas e da Terra	14,2
	Ciências Sociais Aplicadas	21,4
	Ciências da saúde/Biológicas	21,6

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Não obstante, aos mapearmos o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa do questionário 2, constatamos que a predominância de participantes na pesquisa são professoras do sexo feminino, com 78,5%. O *campi* de lotação, igualmente aos dados do quadro 08 do questionário 1, demonstra a maioria dos participantes do *Campus* A. C. Simões, com 71,5%. Contudo, ocorreu mudança em relação a Grande área de conhecimento que os professores ministram aulas, com maior percentual no questionário 2, as ciências humanas, linguística, letras e artes são destacadas com 42,8%.

Com os dados do Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa analisados nos questionários 1 e 2, percebemos constância na prevalência de aspectos dos perfis dos sujeitos da pesquisa, como sexo, *campi* de lotação, o que demonstra maior participação de professoras mulheres e do *campus* sede na pesquisa. Por outro lado, dados como a Grande área de conhecimento sofreu mudanças, o que demonstra uma assiduidade maior nas áreas de Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e ciências humanas, linguística, letras e artes na participação da pesquisa.

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, foram incluídos no grupo participante os sujeitos que são professores da UFAL e consentiram a autorização para realização da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 3). Foram excluídos desta pesquisa os professores que não atuam nos cursos de graduação da UFAL nos três *campi* da pesquisa na IES, como também aqueles que

não se sentiram à vontade para participar, expressando negativa ao TCLE, ou que não estão incorporando MA em suas disciplinas de graduação.

### 3.5 Estudo de caso: fontes de coleta de dados

Com o intuito de cumprir os objetivos da investigação, esta pesquisa utilizou-se das seguintes fontes de dados como instrumentos para coleta de dados:

**Quadro 9** - Instrumentos de coleta de dados.

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>
Questionário diagnóstico sobre formação de professores, metodologias ativas e educação a distância	Analisar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de metodologias ativas na educação a distância, a partir dos cursos de formação de professores oferecidos pelo PROFORD.	Através do google forms, enviado para os e-mails disponibilizados dos professores.
Questionário diagnóstico sobre formação de professores, metodologias ativas	Analisar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de metodologias ativas no contexto mais amplo da universidade, a partir da atuação nos cursos de graduação presencial, na perspectiva do ensino híbrido.	Através do google forms, enviado para os e-mails disponibilizados dos professores.
Planos de ensino disponibilizados pelos professores	Analisar a transposição didática do que foi estudado nos cursos de formação docente em serviço e o que está sendo colocado em prática nas disciplinas dos cursos de graduação.	Através da observação dos planos de ensino no que se refere a incorporação das MA no planejamento pedagógico.
Planos de cursos do PROFORD	Analisar a organização pedagógica dos cursos e a incorporação das metodologias ativas e do ensino híbrido na construção do texto.	Através da observação dos planos de cursos no que se refere a incorporação das MA no contexto do ensino híbrido incluso do planejamento pedagógico.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

#### 3.5.1 Questionário *online*

Selecionamos o questionário *online* como ferramenta fundamental da pesquisa. A vantagem mais marcante desta estratégia repousa na possibilidade de aprofundamento que oferece por meio da investigação das vivências dos sujeitos arraigados à gênese e ao desenvolvimento do objeto de estudo.

Foram elaborados dois questionários *online* através de uma plataforma gratuita (Apêndices 1 e 2), com o envio para os e-mails disponibilizados pela equipe do PROFORD de 142 professores. Como resposta ao questionário, tivemos 17 professores respondentes do questionário 1 e 14 professores respondentes do questionário 2. O primeiro teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de metodologias ativas na educação a distância (EAD), a partir dos cursos de formação docente em serviços oferecidos pelo PROFORD. O segundo teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de metodologias ativas no contexto mais amplo da universidade, a partir da atuação nos cursos de graduação presencial, na perspectiva do ensino híbrido.

O questionário 1 foi elaborado de maneira estruturada, composto por 13 perguntas, abertas e fechadas, e foi desenvolvido no início da pesquisa, com o objetivo de analisar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de metodologias ativas na educação a distância, a partir dos cursos de formação docente em serviço oferecidos pelo PROFORD (FIGURA 4).

**Figura 4 - Questionário 1.**

The image shows a screenshot of a web-based questionnaire. The title is "Questionário 1 - Pesquisa sobre metodologias ativas no Ensino Superior a Distância". The content includes a greeting to professors, an explanation of the survey's purpose (to study active methodologies in distance education), and contact information for Lillian Franciele Silva Ferreira and Prof. Dr. Fernando S. C. Pimentel. At the bottom, there is a form field labeled "Nome completo: \*".

Questionário 1 - Pesquisa sobre metodologias ativas no Ensino Superior a Distância

Prezado(a) professor (a),

você está sendo contactado por ter participado de algumas das edições formativas do Proford (Progard/Ufal). Este questionário faz parte da investigação de mestrado da discente Lillian Franciele Silva Ferreira, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Ufal, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Silvío Cavalcante Pimentel.

Este questionário é simples e tem como objetivo fazer o levantamento de docentes que participaram de alguma edição do Proford e que atuam nos cursos superiores ofertados pela Ufal na modalidade a distância (EAD).

Agradecemos desde já, se puder colaborar conosco.

Prazo para a responder ao questionário: até 10 de fevereiro de 2019.

Caso você seja selecionado para a continuidade da pesquisa, após a análise dos dados coletados por meio deste questionário, entraremos em contato pessoalmente para os trâmites e procedimentos éticos (TCLE).

Atenciosamente, Lillian Franciele Silva Ferreira e Prof. Dr. Fernando S. C. Pimentel.  
 Qualquer dúvida ou divergência, você pode entrar em contato conosco pelos e-mails:  
 lillian.ferreira1@gmail.com  
 fernando.pimentel@cedu.ufal.br

Nome completo: \*

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir das respostas analisadas do questionário 1, percebeu-se a necessidade de ampliar o lócus da pesquisa, para isso, ocultou-se na análise final as questões referentes à educação a distância e expandiu a discursão da pesquisa para o contexto dos cursos presenciais envolvendo o ensino híbrido. Com isso, desenvolveu-se outro questionário (Questionário 2), que teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de MA no contexto mais amplo da universidade, a partir da atuação nos cursos de graduação presencial, na perspectiva do ensino híbrido.

**Figura 5 - Questionário 2.**

The image shows a screenshot of a web-based questionnaire. The title is "Questionário 2 - Pesquisa sobre metodologias ativas no Ensino Superior". The text is in Portuguese and addresses a professor. It explains that the survey is part of a master's thesis by Lillian Franciele Silva Ferreira, supervised by Prof. Dr. Fernando Silvío Cavalcante Pimentel. It states that the survey is simple and aims to analyze how professors who have taken training courses use active methodologies in their pedagogical practice. It expresses gratitude and mentions that a TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) is being sent via email. The deadline for responses is set for September 16, 2019. Contact information for Lillian and Fernando is provided. At the bottom, there is a form field for "Nome Completo:" with a "Short answer" dropdown menu and a "Short answer text" label below it. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding content, copying, pasting, and other functions.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Esse instrumento de coleta de dados da pesquisa, atribuído como questionário *online*, teve como objetivo “receber respostas compatíveis de todos os participantes. Por isso, as questões são designadas de forma idêntica para todos os participantes” (FLICK, 2013, p. 110). O questionário 2 também foi elaborado de maneira estruturada, composto por 14 questões abertas, e foi desenvolvido no mês de setembro de 2019, com o intuito de pesquisar sobre MA no ensino superior.

### 3.5.2 Planos de ensino dos professores

A análise dos planos de ensino disponibilizados pelos professores via questionário *online 2*, deu-se por meio de elementos da transposição didática, observando e interpretando o planejamento pedagógico que envolve a incorporação das MA no desenvolvimento do plano

de ensino em contexto híbrido disponibilizado pelo professor que participou da formação docente em serviço envolvendo a temática. No total, foram disponibilizados 3 (três) planos de ensino para nossa coleta de dados e posterior análise da transposição didática dos conhecimentos estudados nos cursos do PROFORD. Segundo o quadro 10, visualizamos as áreas e cursos que os sujeitos participaram.

**Quadro 10** - Planos de ensino disponibilizados pelos professores.

<b>AREA DO CONHECIMENTO</b>	<b>CURSO PROFORD QUE PARTICIPOU</b>	<b>ANO</b>
Ciências da saúde/Biológicas	Docência universitária do planejamento a avaliação	2015
Ciências da saúde/Biológicas	Docência universitária do planejamento a avaliação (Turma C)	2016
Ciências Humanas/ Linguística, Letras e Artes	Docência universitária do planejamento a avaliação	2015

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Percebemos, a partir do quadro acima, que a representação da disponibilidade dos participantes da pesquisa em enviar seu plano de ensino foi de 9,7% em relação aos 31 sujeitos respondentes dos questionários.

### 3.5.3 Projetos dos cursos do PROFORD

A análise dos projetos dos cursos do PROFORD levou em consideração a abordagem em sua organização pedagógica, envolvendo MA e o desenvolvimento do ensino híbrido no contexto dos cursos analisados.

## 3.6 Análise dos dados

O último procedimento do processo foi a análise dos dados, para a construção das respostas à questão norteadora e aos objetivos que orientaram a investigação. O estudo

documental, bem como o levantamento bibliográfico e os questionários *online* com sua concernente transcrição, interpretação e análise dos questionários realizados, foram parte de um momento crucial revelado pela fase empírica da investigação. Tal fase foi seguida pela categorização dos elementos significativos, em relação à temática, levando em consideração as especificidades dos diferentes sujeitos em relação à problemática da formação de professores para atuar com as metodologias ativas no contexto híbrido.

### 3.7 Categorias de análise

Esta pesquisa busca apresentar estratégias no contexto das MA no ensino híbrido. Com isso, sugeri a investigação de alguns elementos, e por meio da análise das categorias dimensionadas:

- percepção dos professores após a formação docente em serviço.

Pretende-se analisar nesta categoria a percepção dos professores após a formação docente em serviço, para inclusão e desenvolvimento do que foi aprendido durante o curso como conhecimento científico em conhecimento escolar planejado para execução através do plano de ensino.

- desenvolvimento de metodologias ativas;

Pretende-se analisar nesta categoria o desenvolvimento de MA transcritas para o plano de ensino após o processo formação docente em serviço;

- elementos do ensino híbrido.

Pretende-se analisar nesta categoria a presença de elementos do ensino híbrido de acordo com Horn e Staker (2015), a saber: programa de educação formal que o estudante aprende, pelo menos em partes, por meio do ensino *online*; há ao menos um elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, o caminho ou o ritmo.

A análise dos dados foi realizada por meio da sintetização das respostas obtidas através dos questionários *online* aplicados com a codificação dos sujeitos, criação de gráficos, tabelas e confronto com a teoria relacionada.

### 3.8 Passo a passo da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa abrangeu um levantamento bibliográfico e teórico dos autores que discutem sobre a temática metodologias ativas, numa perspectiva de ensino híbrido (ver Capítulo 2), bem como o professor universitário e a formação de professores: competências do saber profissional (ver Capítulo 1) no contexto da educação superior. Com isso, pretendeu-se contextualizar o problema da pesquisa, com base em aportes teóricas, através de publicações na área temática livros, periódicos especializados e classificados no Web Qualis da CAPES e sites da área.

Na segunda etapa do estudo, iniciou-se a coleta dos dados empíricos. Foi realizada a construção dos questionários *online* (Figura 4 e 5) sobre a perspectiva das metodologias ativas na formação docente em serviço dos professores universitários, no contexto do ensino híbrido, utilizando-se o software gratuito *Google Forms*.

Na terceira etapa do estudo, como documento norteador da investigação, foram analisados os planos de cursos do PROFORD e os planos de ensino dos professores, com foco na análise do processo de transposição didática das disciplinas disponibilizadas pelos professores após a resposta dos questionários.

Com isso, este capítulo caracterizou a pesquisa como de caráter qualitativo e propôs o estudo de caso como método da investigação, delimitando os critérios de inclusão e exclusão, como também o lócus da pesquisa e os sujeitos envolvidos no contexto da formação de professores para incorporação das metodologias ativas no ensino híbrido, além de apresentar as categorias de análise e identificar os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Desse modo, no próximo capítulo serão apresentadas a interpretação e análise dos dados para problematização dos resultados e apresentação das considerações finais da pesquisa.



## **4 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO HÍBRIDO: ANÁLISE DO CASO**

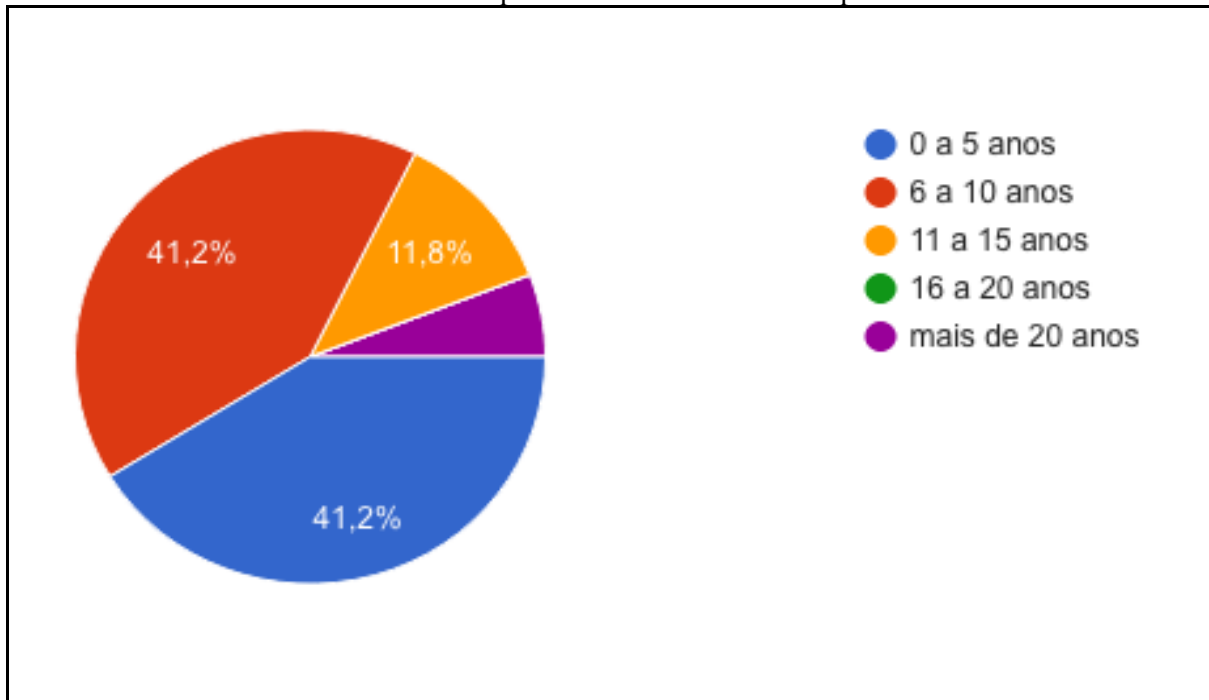
Realizados todos os procedimentos da coleta dos dados, passa-se a etapa de análise dos dados coletados, com a análise das respostas dos professores nos questionários, confrontados com os planos de ensino e projetos dos cursos do PROFORD e as correntes teóricas abordadas com as reflexões desenvolvidas. Expõe como foi realizado todo processo de interpretação e análise dos dados a partir das categorias de análise elencadas no desenvolvimento do referencial teórico deste estudo.

As questões envolvendo a temática de educação a distância foram ocultadas por não fazer parte da atualização sobre a questão de pesquisa dessa análise.

### **4.1 Análise e interpretação dos dados coletados**

O questionário 1 foi constituído de 14 questões, e teve como objetivo fazer o levantamento de docentes que participaram de alguma edição do PROFORD e que atuam nos cursos superiores ofertados pela UFAL. Para este questionário, obtivemos respostas de 17 docentes, correspondendo a 12% do total de convites enviados. Destes, 58,8% são do sexo feminino e 41,2% do sexo masculino. Cada docente, visando a integridade de suas respostas e as orientações éticas, foi codificado com a letra D (em maiúsculo), seguindo-se de um número cardinal.

Quando questionados sobre o tempo de docência do no Ensino Superior, os dados indicam que a maioria (82,4% - cf. Gráfico 1) estão na docência a cerca de 10 anos. Este dado é relevante, ao indicar que parte dos docentes que procuram uma formação complementar (no âmbito do lócus de pesquisa) ainda está em sua primeira década de docência universitária.

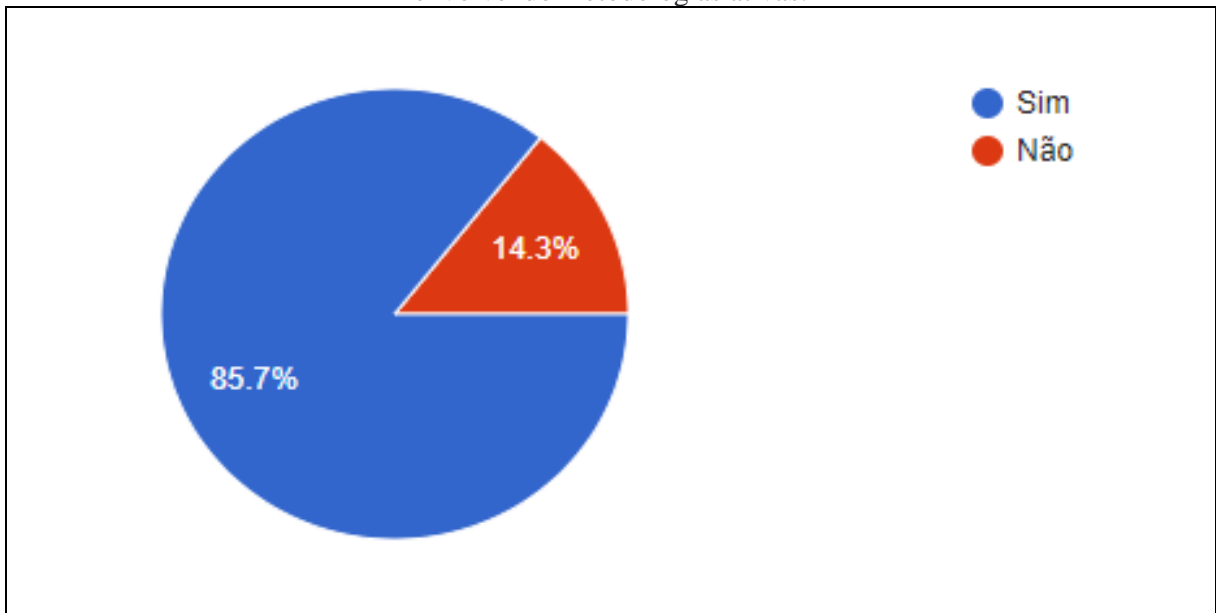
**Gráfico 1** - Tempo de docência no Ensino Superior.

Fonte: Dados da pesquisa; questionário 1 (2019)

Entende-se aqui, apoiado em Pimenta e Anastasiou (2002), que o professor universitário, mesmo depois da sua primeira década de docência, ainda procura por programas formais de formação docente em serviço por aprender a sê-lo (professor universitário) a partir de um processo de formação autodidata, intuitivo, seguindo a rotina de outros professores ou mesmo reproduzindo posturas dos seus professores da época de colégio e faculdade. A busca contínua por conhecimento tem respaldo, também, na inexistência de uma formação específica para tornar-se professor universitário.

O questionário 2, envolveu 17 questões e teve como objetivo fazer o levantamento dos docentes que participaram de alguma edição do PROFORD envolvendo MA e que atuam nos cursos superiores ofertados pela UFAL. Para este questionário, obtivemos respostas de 14 docentes, todos já participaram de algum curso de formação docente em serviço ofertados pela UFAL, correspondendo a 10% do total de convites enviados. Destes, 85,7% já participaram de algum curso de formação docente em serviço na UFAL envolvendo MA e 14,3% não participaram de formações continuadas em serviço envolvendo MA. Como continuidade da integridade das respostas e orientações éticas, assim como no questionário 1, cada docente foi codificado com a letra D (em maiúsculo), seguindo-se de um número cardinal.

**Gráfico 2** – Realização de algum curso no programa de formação docente em serviço da UFAL envolvendo metodologias ativas.



Fonte: Dados da pesquisa; questionário 2 (2019).

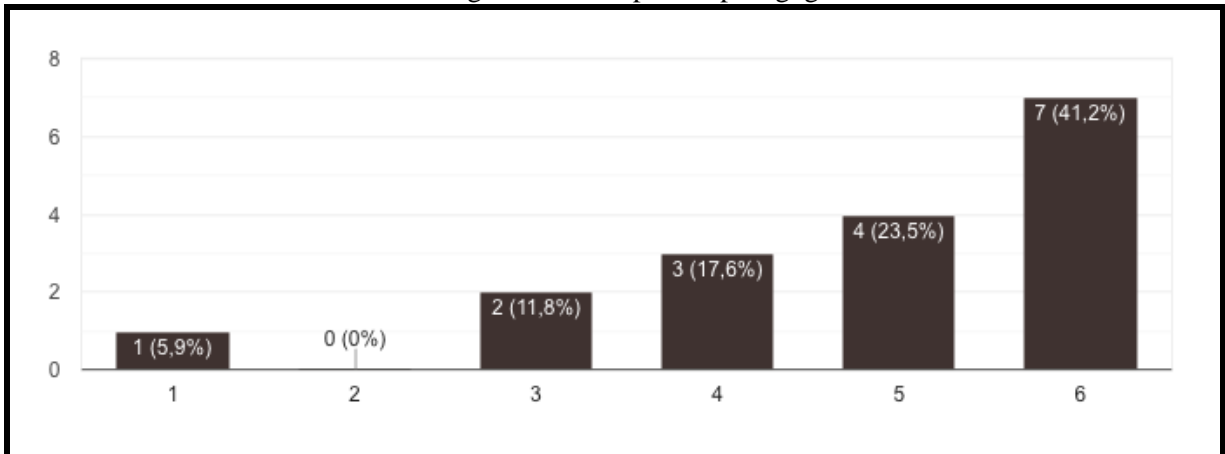
Neste sentido, por meio da análise dos questionários, planos de ensino e projetos de curso coletados e interpretados no desenvolvimento do estudo de caso, concomitante com dados de outras pesquisas, podemos encontrar respostas para os questionamentos de como os professores das graduações da UFAL que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em suas disciplinas, no contexto do ensino híbrido.

#### 4.1.1 Categoria 1 - Percepção dos professores após a formação docente em serviço

No contexto do questionário 1, foi identificada a percepção dos professores após a formação docente em serviço nas questões 10 a 14, que foram elaboradas utilizando-se a escala de Likert e tinham como objetivo fazer uma análise do significado do curso quanto ao desenvolvimento das metodologias ativas.

Na questão 10, indicamos: A minha participação na formação docente em serviço do Proford/Ufal foi útil para poder utilizar metodologias ativas em minha prática pedagógica. Os docentes responderam de acordo com o disposto no Gráfico 3:

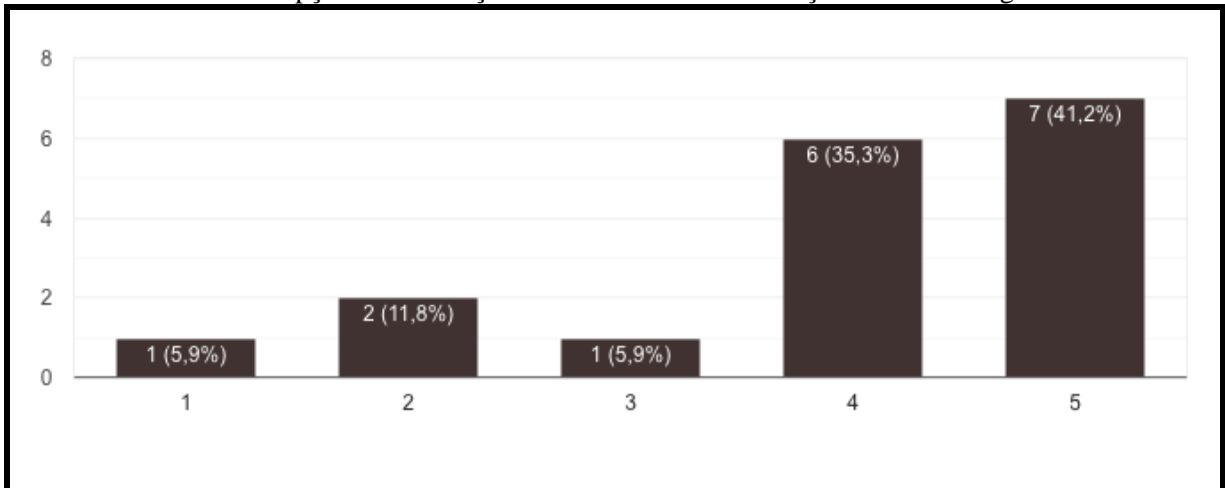
**Gráfico 3** - Satisfação dos professores sobre a Formação docente em serviço para utilizar metodologias ativas na prática pedagógica.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Segundo o gráfico 3, 41,2% dos professores participantes das formações sobre MA julgam válidas as formações para desenvolvimento em sua prática pedagógica. Com isso, ressalta-se o aspecto de Valente (2018) quando disserta que após mais de 100 anos, os processos de ensino e aprendizagem estão incorporando de fato o uso de MA; e, com a implicação das tecnologias, a função do professor está se configurando para além do transmissor de informações, ressignificando a forma de ensinar para mediação da aprendizagem.

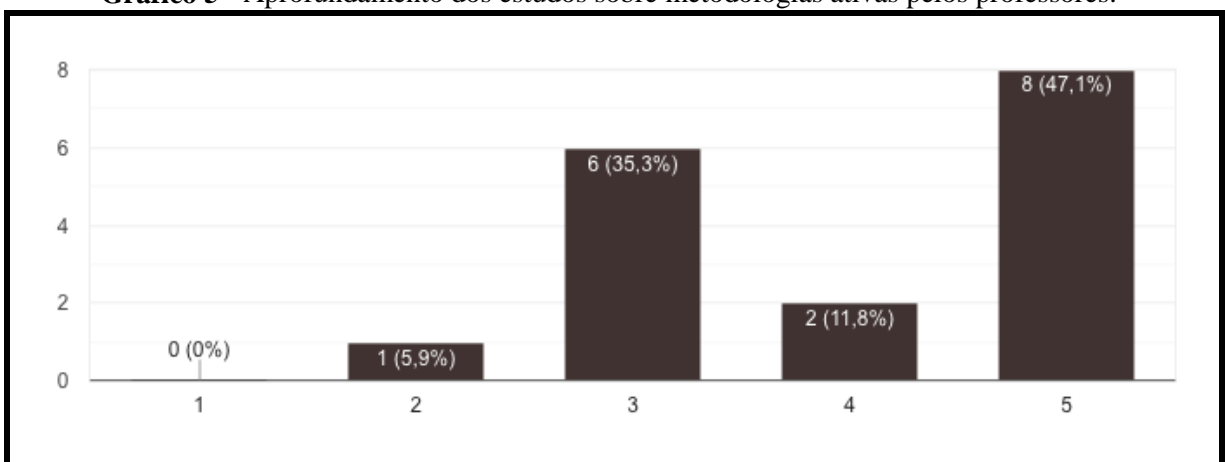
Na questão 12 buscamos observar se o docente já consegue identificar mudanças no padrão de participação dos alunos em suas aulas, quando utilizam metodologias ativas. A afirmativa foi: Percebo que meus alunos ficam mais motivados quando utilizo as metodologias ativas (Gráfico 4).

**Gráfico 4** - Percepção da motivação dos alunos com a utilização de metodologias ativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Para Castro e Alves (2012), o reflexo deste quadro se relaciona com a percepção dos professores a partir das mudanças na participação dos alunos, pois aqueles buscam conduzir a formação desses de forma crítica, visando o perfil profissional dos egressos das mais diversas áreas. Com isso, entende-se que a utilização das MA favorecem a autonomia do educando, estimula a tomada de decisões e desperta a curiosidade pela aprendizagem em atividades individuais e em grupo (no coletivo).

Na questão 13 apresentamos a seguinte afirmação: O curso do PROFORD me estimulou a estudar mais, buscando aprofundamento sobre as metodologias ativas. As respostas foram sistematizadas no Gráfico 5.

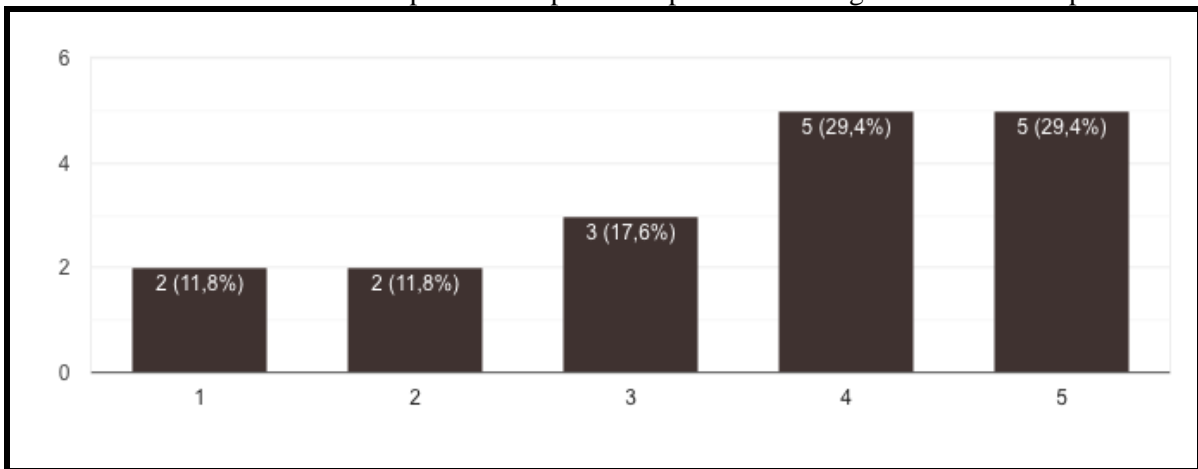
**Gráfico 5** - Aprofundamento dos estudos sobre metodologias ativas pelos professores.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quando o professor se coloca como aluno, para além do contexto das MA, torna-se protagonista do seu aprendizado, com enfoque na produção colaborativa de conhecimentos e ação-reflexão para articulação interdisciplinar entre teoria e prática, assim, configura-se os princípios essenciais das MA (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

A última questão do Questionário 1 trazia a seguinte afirmação: Percebo que ainda tenho dificuldades de incorporar em minha didática as metodologias ativas (Gráfico 6)

**Gráfico 6 - Dificuldades dos professores para incorporar metodologias ativas em sua prática.**



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

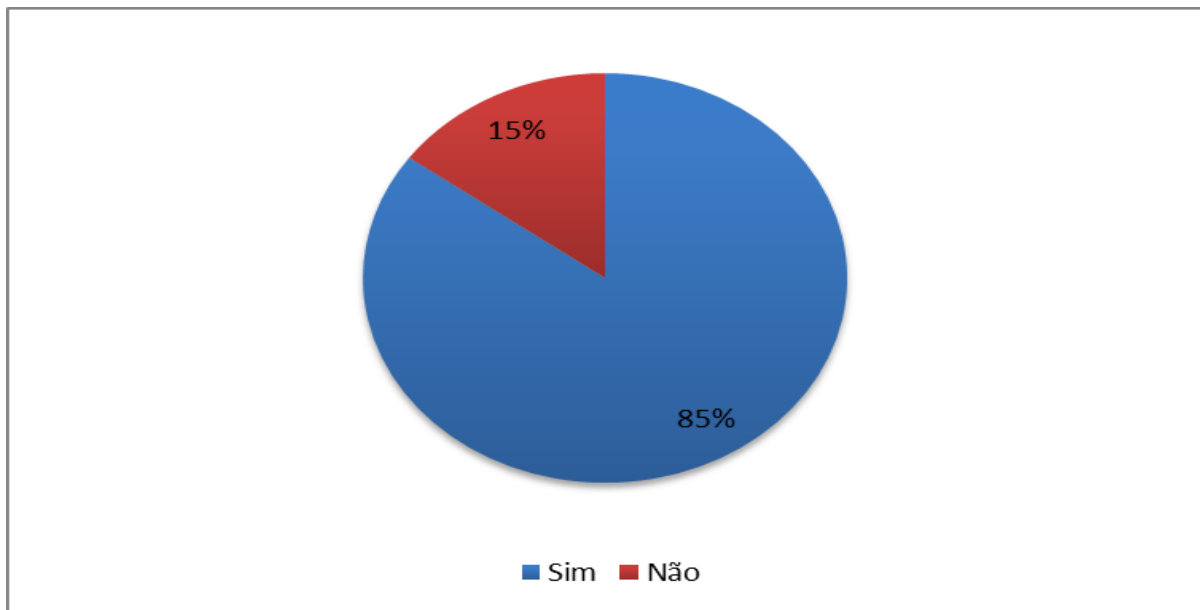
Com um empate técnico, entre as escalas 4 e 5, os professores destacam que mesmo depois do processo de formação docente em serviço envolvendo metodologias ativas, ainda sentem dificuldades em sua incorporação para utilização na prática pedagógica. De acordo com Perrenoud (2000), esta sensação pode ser destacada por dois motivos, primeiro, o medo de inovar; segundo, a autossuficiência. Enquanto isso, Pimenta (2005) e Moran (2013) colaboram com a perspectiva de mudança da função do professor, que cada vez mais assume o papel de mediador da aprendizagem e não mais a centralidade do ensino como ocorreu em outrora.

No contexto do questionário 2, foi identificada a percepção dos professores após a formação docente em serviço nas questões 7, 11, 12 e 14, que foram perguntas subjetivas discursivas e uma pergunta objetiva, com o objetivo de perceber as diferenças e mudanças do professor sobre sua didática após a formação docente em serviço.

Na questão 7, foi questionado se a partir do que foi aprendido nos cursos do programa de formação docente em serviço da UFAL, houve alguma mudança em sua forma

de planejar e desenvolver suas aulas. Conforme o gráfico 7, percebe-se que 85% dos participantes responderam que modificaram suas práticas para o desenvolvimento das aulas.

**Gráfico 7** - Houve alguma mudança em sua forma de planejar e desenvolver suas aulas, após realização do curso de formação docente em serviço.



Fonte: Dados da pesquisa; questionário 2 (2019).

A partir dos professores que responderam positivamente à questão, foi solicitada alguma explanação sobre essas mudanças após as formações. As respostas foram analisadas destacando as contribuições dos respondentes, a saber:

Busco outros modos, além da tradicional aula expositiva (D18).

A partir do curso AVA foi possível utilizar mais ferramentas disponíveis. Também abrir mais espaço para ouvir o aluno. Mas, ainda não foi possível colocar em prática (D21).

Grande mudança positiva. Apesar de dispor de pouco tempo para a preparação das aulas, aprender a montar as disciplinas no Moodle me ajuda muito. Posso importar informações de um semestre para outro. Vou apenas adequando e melhorando as informações que coloco cada semestre. O curso de Biblioteconomia me ajudou também na busca de artigos melhores para a pesquisa e conseqüentemente para o ensino (D22).

Uso mais as metodologias ATIVAS (D25).

Desde o curso, refiz meus planejamentos (D28).

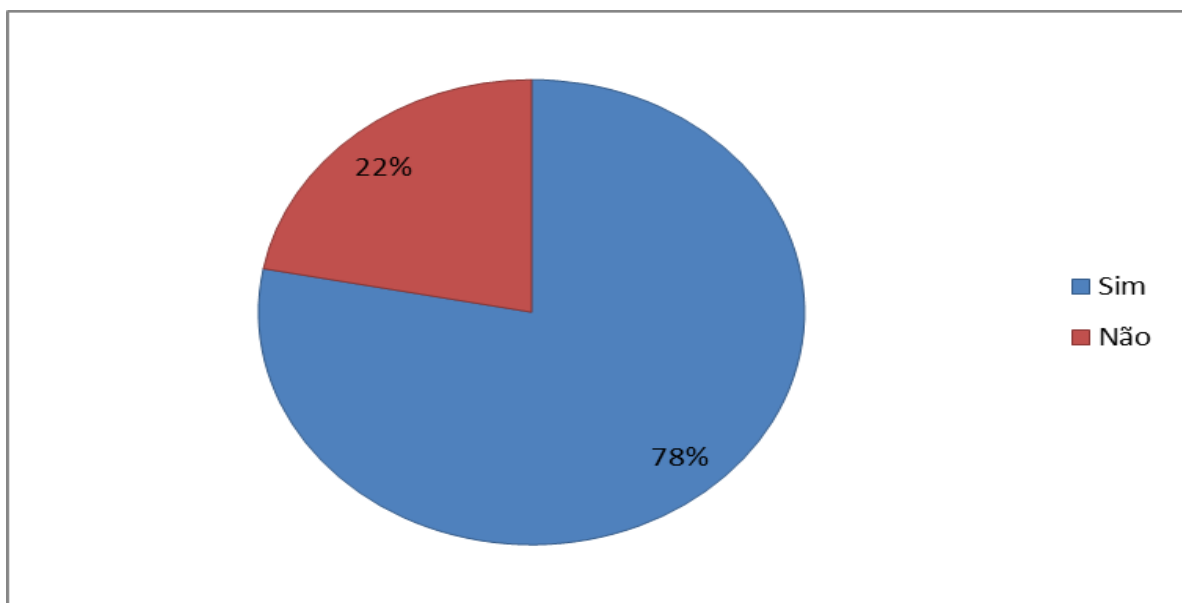
No que se refere à utilização do ambiente virtual de aprendizagem – AVA (D30).

A partir do gráfico 7 e dos relatos dos professores pesquisados, percebe-se que, ao relatar mudanças na forma de planejar as aulas após o processo de formação docente em serviço, os sujeitos D21, D22 e D30 relataram a inclusão do AVA no processo de aprendizagem para possível incorporação ao planejamento das disciplinas, mesmo não sendo possível sua inclusão imediatamente posterior à formação nas disciplinas ministradas.

Outros professores, como D18, especificaram apenas que após o processo de formação docente em serviço busca ir além das aulas tradicionais, enquanto D28 exclamou que refez seu planejamento pedagógico após a formação, e D25 informou que iniciou o maior uso de MA no seu planejamento docente.

Já na questão 11, foi discutido a percepção de diferença nas aulas em relação à atitude dos professores frente aos alunos após a formação docente em serviço com MA, e se a mudança de atitudes percebida tem reflexos na aprendizagem, e de que forma. O gráfico 8 apresenta que 78% dos professores responderam ao questionamento de forma positiva para mudanças em suas atitudes como professores e reflexão na aprendizagem da turma.

**Gráfico 8** - Percepção de diferença nas aulas em relação a atitude dos professores frente aos alunos após a formação docente em serviço com MA.



Fonte: Dados da pesquisa; questionário 2 (2019).



Aos que responderam positivamente, foi solicitado um breve relato de experiência sobre as diferenças e mudanças, a saber:

Mas varia conforme o escopo da disciplina. Geralmente, os alunos se mostram mais motivados (D18).

As aulas são momentos de compartilhamentos de olhares, ideias, experiências, questões que visam a articulação contínua teoria-prática (D20).

Quando a aula é mais interativa, quando dou mais espaço para eles derem opiniões, eles participam mais. Isso se reflete na aprendizagem. Na ligação de aspectos reais (vivências) com a temática dada. Os estudantes buscam exemplos do dia a dia, perguntam, questionam. Isso gera conhecimento e propicia, portanto, uma aprendizagem significativa (D22).

Ao passar problemas para os alunos eles se sentem participantes da construção do conhecimento, assim como eu. Isso muitas vezes torna o meu relacionamento com os alunos mais horizontal e menos vertical (D23).

Com MA a aprendizagem é significativa, desde que os estudantes tenham estudado o conteúdo. Do contrário, somente sedimenta as experiências anteriores sem acréscimo de novos conhecimentos. (D24).

Os alunos se tornam autores de seu processo de aprendizagem (D25).

Percebemos isso nas atividades diárias, aprendizagem e permanência dos alunos (D26).

Porque o lugar de aprendiz, de exercício da escuta e do acolhimento é algo que vem sendo fomentado e exercitado por elas/eles e por mim em uma relação dialógica e horizontal (D27).

Eles se interessam mais e participam ativamente (D29).

Há diferença, sem dúvida. Tais mudanças contribuem efetivamente na aprendizagem dos estudantes, uma vez que facilitam a construção do conhecimento (D30).

A análise dos relatos dos professores revela que 78% perceberam a diferença nas aulas em relação às suas atitudes frente aos alunos após a formação docente em serviço com MA. Com isso, percebe-se constância nas colocações desses profissionais, como os relatos de D20, D22, D23, D24, D25, D29, D30 envolvendo aprendizagem significativa, problematização com aspectos reais, participação ativa e alunos como autores do processo

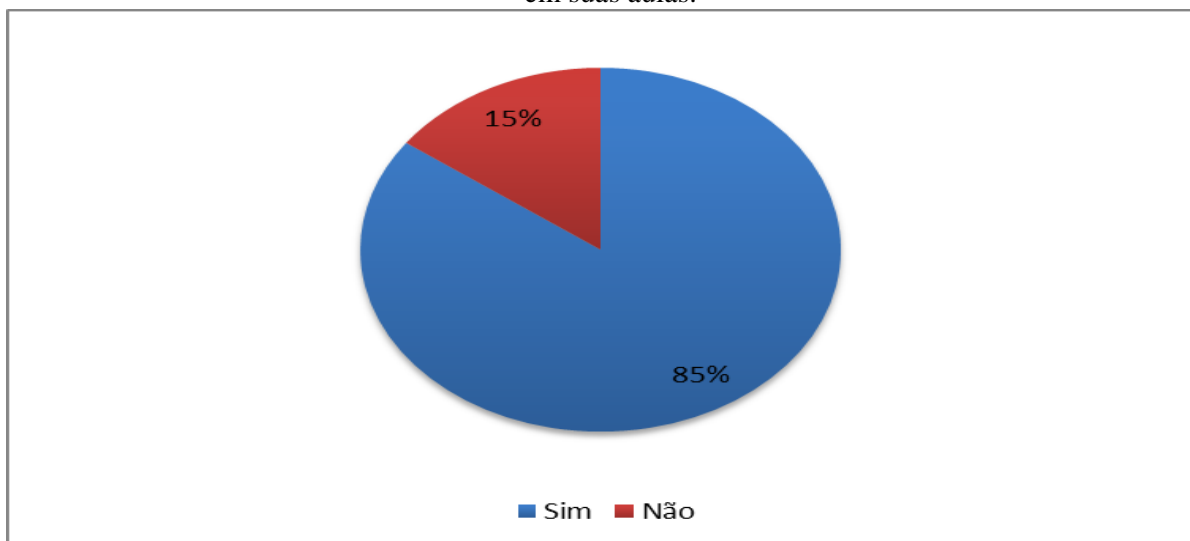
de aprendizagem, porém, a resposta do D31 traz um aspecto relevante a se considerar, vejamos:

Pela fala e atitudes dos alunos frente ao aprendizado e durante a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Embora, reconheço que nem todos os alunos conseguem acompanhar a dinâmica em todos os momentos do semestre. A metodologia ativa requer um esforço muito grande do docente e do aluno. Requer uma participação mais ativa, uma organização dos estudos, um feedback contínuo e estudos diários. Mas em meio a estes desafios, aprendemos todos (D31).

Destaca-se no relato de D31 a perspectiva que nem todos os alunos podem conseguir acompanhar o processo metodológico com as MA faz parte da organização para nova estruturação do processo de aprendizagem, que requer maior esforço e protagonismo do aluno sobre seu aprendizado, pois passará mais momentos fora da sala de aula pesquisando temáticas da disciplina a ser estudada, assim como esse processo requer maior dedicação e esforço do professor para o planejamento das aulas, organização dos conteúdos e metodológica (HUNG, 2015)

O questionamento da assertiva 12 foi relacionado a percepção das diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de MA em suas aulas, conforme gráfico 9, 85% dos professores perceberam diferenças positivas em seus desenvolvimentos pedagógicos.

**Gráfico 9** - Percepção das diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de MA em suas aulas.



Fonte: Dados da pesquisa; questionário 2 (2019).

Aos que responderam positivamente, foi questionado de que forma ocorreu essa percepção, a saber:

Em linhas, gerais, facilitou o trabalho em sala de aula (D18).

Percebo sim. Tenho aprendido com o tempo (6 anos como professora no Ensino Superior) a lidar melhor com as dificuldades que a academia nos impõe. Tenho aprendido a preparar Planos de Aula de forma mais eficiente. A buscar livros melhores para complementar as aulas/ementas das disciplinas. A trabalhar de forma mais integrada com outros professores que atuam em disciplinas que complementam aquela que ministro. Visando um conhecimento mais integral dos estudantes e também, a melhoria das relações interpessoais entre os colegas (D22).

Com a MA percebo de forma mais clara o desenvolvimento dos alunos e assim posso ajustar as disciplinas (D23).

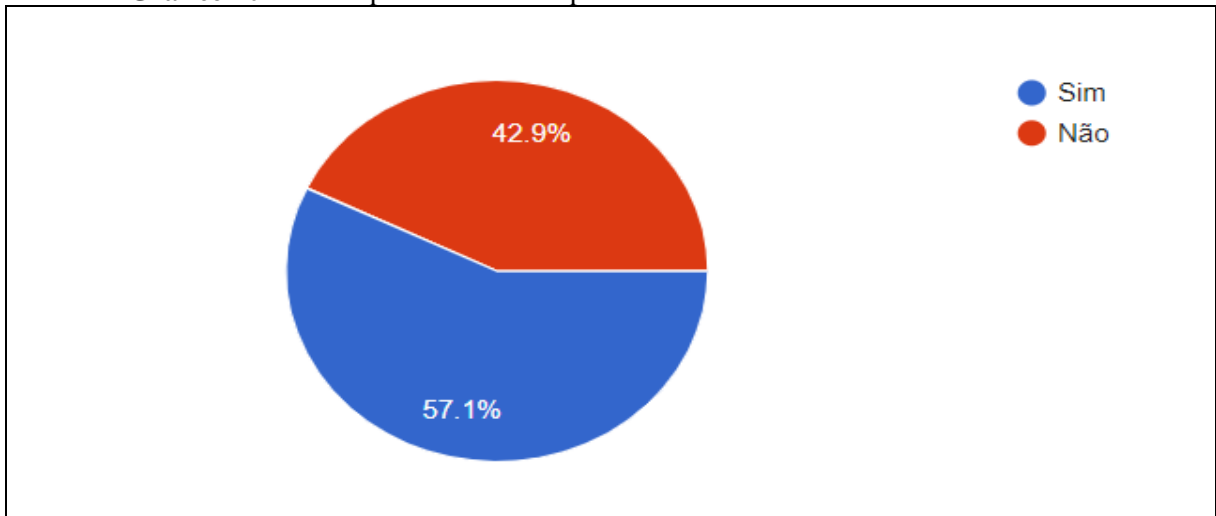
Os estudantes ficam mais autônomos, mais participativos e mais seguros (D24).

As aulas ficaram mais dinâmicas (D28).

Percebo melhor o aprendizado dos alunos e nas diferentes formas de avaliar seu desempenho (D29).

Esses relatos indicam a limitação dos professores pesquisados sobre a percepção das diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de MA em suas aulas, mesmo que 85% dos docentes tenham percebido essa mudança. Quando questionados de que forma visualizam a percepção positiva, os pesquisados se restringiram a respostas curtas e sem contexto específico sobre o questionado, no entanto, os relatos trazem palavras que demonstram avanço nas diferenças, com o foco de melhora, como D18 avalia que facilitou o trabalho em sala de aula. D24 afirma que os alunos ficam mais autônomos, participativos e seguros com a utilização das MA, e D22 destacou um diferencial em relação as respostas, levantando a melhoria, além dos alunos, nas relações com os outros colegas professores após a inclusão das MA.

Quando questionados sobre a busca pela leitura de algum material complementar ao curso de formação docente em serviço ou o interesse de realizar algum curso complementar sobre as MA, de acordo com o gráfico 10, 57,1% buscaram materiais complementares e outros cursos sobre MA, enquanto que 42,9% dos respondentes não buscaram conhecimentos além do curso ofertado pelo PROFORD/UFAL.

**Gráfico 10** – Busca por material complementar ou outros cursos envolvendo MA.

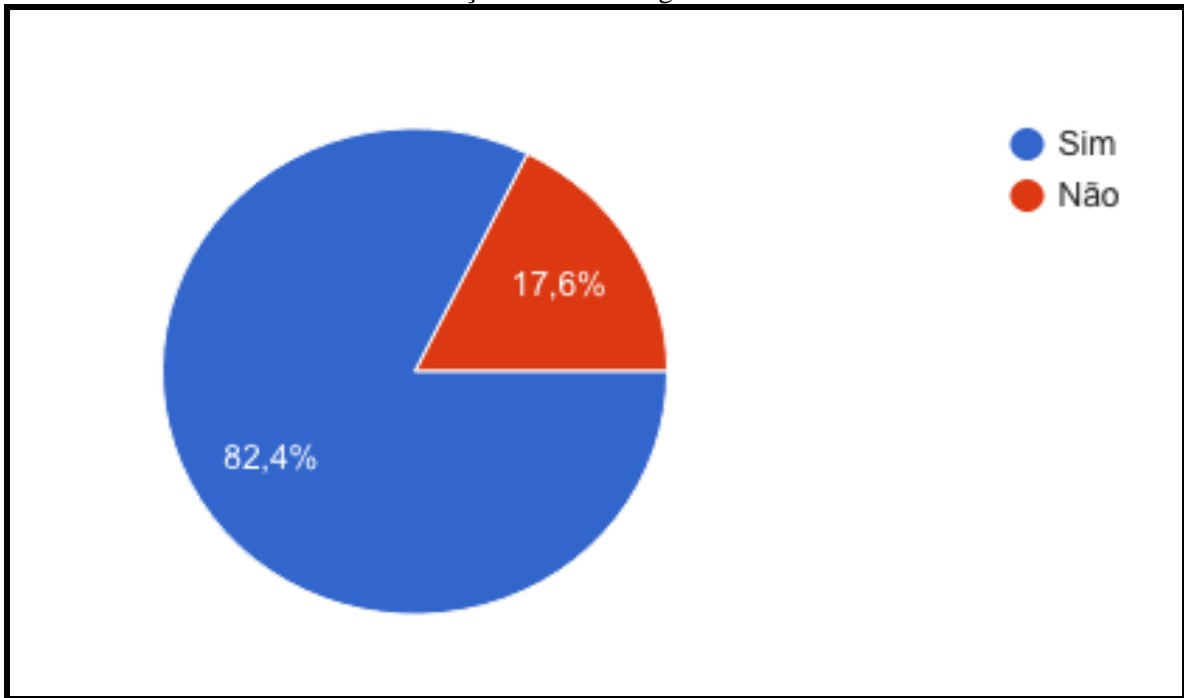
Fonte: Dados da pesquisa; questionário 2 (2019).

De acordo com o gráfico 10, percebe-se uma busca contínua dos professores por conhecimentos complementares às temáticas abordadas nas formações continuadas em serviço, isso demonstra que o processo de aprendizado é contínuo para o professor na busca de novas estratégias e caminhos na perspectiva do aprender a aprender dentro de suas construções próprias como sujeito do conhecimento (MORAN, 2007).

A partir do processo de percepção dos professores após a formação docente em serviço, no qual se evidenciou os aspectos para utilização das metodologias ativas na ação pedagógica, passaremos para a análise da categoria 2, desenvolvimento das metodologias ativas.

#### 4.1.2 – Categoria 2 - Desenvolvimento de metodologias ativas

Visando observar os efeitos práticos do curso, no questionário 1, foi indagado se, após o curso do PROFORD, eles inseriram alguma MA em suas disciplinas no ensino superior. Conforme o Gráfico 11, observa-se que a maioria (82,4%) inseriram tais práticas. Esse dado revela que a incorporação e o desenvolvimento das MA em sala de aula estão em expansão e que os professores, após o processo de formação docente em serviço, realizaram a transposição didática dos conhecimentos para sua prática pedagógica.

**Gráfico 11 - Inserção de metodologias ativas em sala de aula**

Fonte: Dados da pesquisa; questionário 1 (2019).

Aos que responderam positivamente, foi solicitado que explicassem como incorporaram e desenvolveram as aulas com as MA. As respostas foram analisadas e categorizadas com os principais elementos destacados pelos respondentes, como podemos ver logo a seguir:

a. relato sobre uso de recursos didáticos ou de Tecnologias Digitais:

Mapas conceituais, sala de aula invertida (D1).

Trabalhei em sala de aula com algumas metodologias ativas. Porém, mais recentemente utilizei a Wiki na sala de aula com auxílio do smartphone. As aulas tinham inicialmente os temas sugeridos para que os discentes fizessem as pesquisas na internet, foram formadas equipes e construímos um texto colaborativo dos conteúdos (D2).

Glossário, compartilhamento de Arquivos, sala de aula invertida, filmes e vídeos postados no Moodle (D6).

Incorporei metodologias ativas nas disciplinas através da elaboração e construção de jogos didáticos que pudessem contribuir com a prática docente dos licenciandos (D10).

b. relato sobre como utilizaram as metodologias ativas:

Na engenharia química faço uso principalmente da metodologia de Aprendizagem baseado em problemas, relatando situações problemas frequentes nas indústrias e levando os alunos a pensarem como engenheiros para resolver tais situações. Tem sido uma experiência muito boa e com resultados, os alunos têm gostado bastante (D3).

Por exemplo: Para a turma de estradas (engenharia civil) passo um problema real para os alunos resolverem. Eles precisam projetar uma rodovia analisando todos os parâmetros técnicos e discutimos em sala como poderíamos otimizar o traçado para minimizar os impactos ambientais, as desapropriação, os custos de implantação e os tempos de viagens e maximizar a população atendida (D5).

Na verdade, já trabalho com uma proposta de aulas participativas, dinâmicas e co-construída cotidianamente com o corpo discente com foco na horizontalidade, diálogo e fomento à construção de vínculos e expressão de afetos. O curso me ajudou a ter um olhar ainda mais embasado teoricamente sobre essas metodologias (D7).

Trabalho com Sala de Aula Invertida e Resolução de Problemas. Estamos experimentando pra valer este semestre em duas turmas avançadas de Licenciatura em Matemática. Em geral selecionamos vídeo aulas e materiais adequados relativas à Ementa de cada disciplina e libero com antecedência no Moodle. Aproveitamos os momentos presenciais para discutir e aprofundar os conteúdos com os grupos previamente formados (D8).

Especialmente pelo uso do AVA, adaptando conteúdos lá para gerar discussão na própria ferramenta e na aula seguinte, interligando com o conteúdo apresentado (D13).

c. relato sobre o significado do curso para a utilização das metodologias ativas:

Na verdade, já trabalho com uma proposta de aulas participativas, dinâmicas e co-construída cotidianamente com o corpo discente com foco na horizontalidade, diálogo e fomento à construção de vínculos e expressão de afetos. O curso me ajudou a ter um olhar ainda mais embasado teoricamente sobre essas metodologias (D7).

Após o contato com o curso do PROFORD passei a inserir metodologias ativas em atividades avaliativas complementares dentre outras ações que venho me apropriando (D9).

O curso de medicina do Campus Arapiraca tem na sua proposta curricular o uso das metodologias ativas em todo o curso. Dessa forma, a formação que fiz em avaliação e metodologia ativas ajudou muito nas ferramentas possíveis para trabalhar com os alunos. Como o uso de mapa conceituais, elaboração de vídeos, portfólios, sala de aula invertida, fishbowl, etc (D12).

Com isso, compreendemos que a incorporação das diversas estratégias didáticas envolvendo as MA contribuem para, conforme Daros (2018), ser uma alternativa dentro do contexto educacional, para atender os desafios e demandas da educação contemporânea, contribuindo para a mudança no modo que o conhecimento formal é desenvolvido, adquirido e transmitido para os alunos.

No questionário 2, visando analisar as contribuições das MA nas aulas, a questão 4, elencou, a utilização de metodologias ativas nas aulas e quais são utilizadas (QUADRO 11).

**Quadro 11 - Metodologias ativas desenvolvidas em sala de aula.**

<b>PROFESSOR</b>	<b>MA DESENVOLVIDAS EM SALA</b>
(D23)	Sala de aula invertida. Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problema.
(D24)	Júri Simulado; Estudo de caso; Aprendizagem baseada em times (TBL); POGIL; Sala de aula invertida.
(D25)	Mapas conceituais; PBL; Sala de aula invertida.
(D28)	Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em problemas.
(D29)	TBL.
(D31)	Problematização; PBL; TBL.

Fonte: Dados da pesquisa; questionário 2 (2019).

A partir da análise do quadro 11, surge a hipótese de que os professores respondentes estão utilizando apenas as MA que já conheciam, pois são comumente pesquisadas e utilizadas nos cursos de graduação das suas respectivas áreas de conhecimento, com vasto conjunto de publicações científicas. A partir dessa constatação, foi solicitado na questão 5, aos participantes da pesquisa, seu entendimento sobre o que significa o termo Metodologias Ativas (MA), com isso, as respostas foram evidenciadas abaixo:

a. relato dos docentes que destacam a autonomia:

Método onde o aluno interage mais com o conteúdo, dando-lhe uma maior autonomia (D18).

São estratégias utilizadas pelo docente para fomentar um processo de ensino-aprendizagem baseado na autonomia, horizontalidade, participação e reflexividade (D20).

Metodologias que permitam maior participação do estudante na sua aprendizagem. Seja em sala ou fora dela (aulas práticas, visitas técnicas), também via EAD (Plataforma). Sendo o professor mais mediador dessa aprendizagem. Não apenas um mero repassador de conteúdos. Tentando motivar no estudante maior autonomia na sua aprendizagem e na sua formação de pensamento crítico (D22).

Metodologias participativas que visam à autonomia, protagonismo, construção coletiva e compartilhamento de conhecimentos e experiências com foco na horizontalidade, dialogia e reflexividade (D27).

São metodologias que colocam o aluno como central, incentivando sua participação ativa e, sobretudo, sua autonomia (D28).

b. relato dos docentes que destacam maior participação do aluno:

MA é um termo utilizado para classificar os métodos de ensino nos quais o aluno tem um papel ativo na aprendizagem, ou seja, a construção do conhecimento passa por atividades que devem ser feitas pelo aluno (D23).

Metodologias que envolvem participação ativa dos sujeitos com constante interação dos alunos o que os coloca como protagonistas de seu processo de aprendizagem (D25).

O educando ser responsável/ativo pelo/no seu próprio aprendizado (D24).

O tipo de Metodologia onde o aluno é o centro do processo, o grande protagonista (D26).

Método no qual o aluno é atuante em seu processo de aprendizado (D29).

Situações de vivência didática que favoreçam a participação ativa e criativa dos estudantes (D30).

Dentro desse contexto, pode-se constatar que todos os respondentes destacam a maior participação dos alunos em sala, como protagonistas da sua própria aprendizagem. Já D20, D22, D27 e D28 vão além e destacam também como principais pontos a autonomia. Com isso, compreendemos as ideias dos professores sobre MA de acordo com a



perspectivas de Moran (2018), que destaca seu desenvolvimento em sala de aula como estratégias centradas na participação dos alunos e autonomia para uma participação mais efetiva na construção do processo de aprendizagem. Porém, a resposta de D31 traz aspectos divergentes:

Um ou mais caminhos escolhidos pelo docente para tornar ativo o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o estudante participe ativamente deste processo e o docente passe a se tornar um condutor para o aprendizado contínuo numa via de mão dupla (D31).

Destaca-se no relato de D31 a palavra condutor, que ocasiona uma impressão de que imprescindivelmente o professor vai conduzir todo o processo de ensino aprendizagem, com isso, parece haver um receia de permitir o protagonismo do aluno, deixando o professor assumir o papel de coadjuvante dentro desse processo.

A partir dos dados apresentados na questão 5, percebe-se que para os profissionais pesquisados, mesmo depois do processo de formação docente em serviço e a incorporação das MA em suas aulas, o entendimento sobre MA ainda é diverso e amplo, entendendo-se que, dentre as pontuações dos professores, são constatadas a perspectiva de Filatro e Costa (2018) sobre os princípios essenciais das metodologias ativas, que são o protagonismo do aluno, a colaboração e a ação-reflexão, articulando os conteúdos com a interação com o mundo.

Nesta sessão, pretendemos analisar, depreendendo-se da questão 6, sobre de que forma as metodologias ativas contribuem para a aula dos professores pesquisados: O resultado pode ser observado nas narrativas abaixo:

- a. relato dos docentes que destacam foco maior nos conteúdos e entendimento dos conceitos:

Facilita a absorção do conteúdo pelos alunos (D18).

Facilitam o entendimento de conceitos teóricos por meio de exemplos práticos (D23).

Para tornar o aprendizado mais palpável, ou seja, fazer com que o aluno compreenda a teoria e traga isso para a prática baseada em evidências (D31).

b. relato dos docentes que destacam o desenvolvimento de competências:

No desenvolvimento de competências CHAVE (conhecimento, habilidades, atitudes, valores e ética) (D24).

Trazendo maior autonomia, interesse e participação dos alunos (D25).

Me ajudam a avaliar a iniciativa, interesse e competências dos alunos (D29).

Neste ponto, observamos que os professores têm a compreensão que as contribuições das MA são destacadas nos itens do desenvolvimento de competências e maior foco nos conteúdos e entendimento de conceitos, o que ressalta a perspectiva de Perrenoud (2000) sobre construção de competências no contexto educacional. Outros professores relatam que:

Contribuem no compartilhamento de experiências e de como elas se articulam com os conceitos e teorias estudadas (D20).

Me dão mais liberdade de atuar no ensino-pesquisa e na extensão. E na Integração dos três eixos. Verifico maior aproveitamento da aula quando diversificamos as formas de aprender. É trabalhoso, porém vejo o bom resultado nas notas (D22).

Despertando nos alunos a proatividade (D26).

No fomento à construção coletiva do conhecimento e ao pensamento crítico, situado e complexo das teorias e metodologias estudadas (D27).

As metodologias ativas são fundamentais para a busca de aulas mais contextualizadas, que sejam efetivas (D28).

Propiciam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, no que diz respeito à autonomia, oralidade, criatividade, criticidade (D30).

Com isso, a questão 6 demonstra as perspectivas dos professores sobre a forma como as metodologias ativas contribuem para a sua aula, entendendo-se que as MA destacam a competência pedagógica do professor no processo de ensino e aprendizagem, no ato de ser gestor do currículo formal e não apenas um transmissor de conteúdos prontos (CAMAS; BRITO, 2017)

Dessa forma, a questão 8 argumenta sobre como é realizado o planejamento das aulas para inclusão de metodologias ativas. Assim, foi solicitado ao professor expor se faz anotações anteriores, como seleciona os conteúdos e metodologia para o desenvolvimento da aula. Em outras palavras, quais suas rotinas durante estas elaborações, as respostas elencam que:

a. relato dos docentes que destacam foco maior no planejamento:

Geralmente desenvolvo uma descrição da atividade na qual defino: objetivo, etapas e o que é esperado dos alunos (D23).

No mínimo uma semana antes ou no início do semestre: busca científica, preparação plano de aula (assunto + eleição da MA), envio do plano de aula semanal; Aula e Feedback da aula (melhoria para o próximo semestre) (D24).

Planejo considerando o que é fundamental para a disciplina, relacionando ao cenário político nacional e local para definição de conteúdos complementares e necessários para a formação dos estudantes (D30).

b. relato dos docentes que destacam foco a partir da avaliação da turma anterior:

Primeiramente, sempre penso o programa da disciplina a partir das avaliações e contribuições feitas pela turma anterior, no 1º dia de aula apresento a proposta e dialogo com a turma pactuando e fazendo ajustes/mudanças de acordo com os desejos, expectativas e sugestões. Trabalhamos em roda e buscamos favorecer que a turma se organize em pequenos grupos e co-facilite as atividades e temas ao longo do semestre, especialmente porque as disciplinas que facilito estão no eixo prático do curso e visam a preparar xs discentes para a práxis (D20).

Antes de iniciar uma disciplina revisito a ementa e, a partir dela, retomo os objetivos e metodologia, especialmente a partir da avaliação feita pela turma anterior. Penso em cada aula do cronograma, escolho textos teóricos que têm a ver com o tema a ser dialogado e proponho na metodologia que sejam facilitadas, pelas e pelos discentes, oficinas ou rodas de conversa a partir do tema de cada aula, sugiro que as pessoas criem e façam uso de técnicas de caráter estético-gastronômico-artístico-cultural como dispositivo para facilitar o debate (D27).

c. relato dos docentes que destacam foco maior na análise da turma:

Sempre leio previamente o capítulo (no livro básico da disciplina) da unidade a ser trabalhada na semana. Faço anotações em manuscrito. Tenho um caderninho da disciplina (marco as presenças em sala, o roteiro e andamento das Unidades que vou abordando, pendências, etc). Já tenho as aulas no Moodle, mas sempre atualizo a mesma com outros links de interesse, vídeos, artigos relacionados. E insiro/atualizo as tarefas. Não uso sempre o Data show, fazemos aulas externas (o dia da aula prática), já que dispomos de espaço para práticas em campo. As disciplinas que ministro são de 4 h (2h aula teórica e o segundo dia 2h de aula prática) (D22).

Baseio-me na turma, em suas potencialidades e, em especial, na oportunidade de esses alunos, que serão professores, poderem usar a mesma metodologia futuramente. Seleciono os textos com antecedência, proponho problemáticas a serem tratadas (D28).

Baseado nas experiências anteriores e na avaliação contínua que cada turma faz. Nem sempre uma metodologia pensada para tal turma dá certo. Sendo assim a metodologia é adequada às respostas ao aprendizado que a turma apresenta. O foco principal é atingir o objetivo de aprendizado e manter um acompanhamento mais próximo possível do aluno. Em geral dividimos a turma em pequenos grupos e cada professor acompanha de perto o aprendizado de um grupo no formato de tutoria. Isso é possível pois as disciplinas são profissionalizantes e são conduzidas por um grupo de 5 professores (D31).

Respondendo à questão 8, 3 professores destacaram foco maior no planejamento para inserir as MA em suas aulas. Por outro lado, outros 3 docentes destacaram que a inserção das MA em suas aulas é condicionada às avaliações realizadas nas turmas anteriores. Outros 3 professores responderam que se baseiam no desenvolvimento da turma atual para planejar a inserção das MA. Nesse último ponto, percebesse que o planejamento para inserção das MA não deve ser estático, com isso, a partir dos perfis de cada turma e no desenvolvimento pedagógico da disciplina para organização constante das metodologias utilizadas. Além dos relatos identificados acima, outros professores responderam que:

Apresento recursos aos alunos e lanço desafios (problemas) para eles. Buscamos problemas do contexto e a solução (estudo, interferências) é construída em conjunto (D25).

De forma dinâmica, dando oportunidade aos alunos de participar da condução do Curso (D26).

Conforme o assunto, avalio a melhor estratégia para aquisição de conhecimentos, selecionando pacientes e casos clínicos nos quais os alunos deverão durante o exame clínico demonstrar suas habilidades (D29).

Os professores D25, D26 e D29 destacam o trabalho em conjunto entre professor e aluno e o protagonismo dos educandos como pontos fortes para o planejamento das aulas com inclusão das MA. Com isso, destacamos a percepção de Magalhães *et al.* (2017), que reitera o papel do docente e das estratégias adotadas por ele no contexto das MA como evidências para o processo de elaboração do planejamento que resultam em estratégias elencadas nas propostas pedagógicas de cada professor.

Visando observar, na questão 9, quais atividades, antes da inclusão das metodologias ativas o professor julgava necessárias à aprendizagem, mas que, após as contribuições das MA, considera desnecessárias. A organização das respostas elencou as seguintes vertentes:

a. relato dos docentes que destacam ser desnecessário aspectos das perspectivas tradicionais:

Leitura extensiva de várias referências bibliográficas (D23).

Cópias de lousa (D25).

Aula expositiva (D29).

Simple apresentação/verbalização do conteúdo (D30).

A aula expositiva! Claro que em alguns momentos é necessário resgatar alguns conceitos, mas a aula expositiva que fazíamos anteriormente antes de uma "atividade ativa" foi descontinuada, sendo substituída pela condução de como realizar uma reflexão sobre a situação que orienta ao conhecimento e pela busca de evidências científicas confiáveis, a fim de conduzir o próprio aprendizado e as tomadas de decisão (D31).

b. relato dos docentes que destacam ser desnecessário aspectos da avaliação:

Avaliações de aprendizado tradicionais e individuais (pelo menos não duas ou três por semestre) (D18).

1- Introdução muito ampla à disciplina. Agora sintetizo com vídeos e perguntas/discussão em sala sobre a importância do conhecimento mais integrado à formação dos estudantes. Verifico os conhecimentos prévios que os alunos têm. 2- A plataforma me dá a possibilidade de trabalhar com mais livros, materiais do que antes (usava só o livro da disciplina). 3- Aplicação de várias Provas. Hoje divido a disciplina em dois blocos. Um bloco básico de Teoria e Prática (com Prova-B1 e outras avaliações do

conhecimento, mais rápidas) e, o segundo bloco, de aplicação de conhecimentos adquiridos via Projeto de Ensino e/ ou Extensão (D22).

Para responder à questão 9, destacamos que os professores D23, D25, D29, D30 e D31 julgaram ser desnecessário aspectos vinculados às perspectivas tradicionais do ensino, enquanto D18 e D22 destacam, além do aspecto citado acima, ser desnecessário aspectos pertinentes a avaliação tradicional após a inclusão das MA em suas aulas. Percebemos aqui determinada aproximação com as ideias de Camargo e Daros (2018), que observam as metodologias de ensino tradicional como inconsistentes com a necessidade contemporânea educacional, pois, a metodologia de ensino tradicional apresenta-se saturada e com resultados pouco satisfatórios. Com isso, as MA mostram-se como forma de complementar essa lacuna com estratégias pedagógicas que fomentam práticas mais participativas.

Após essa reflexão, foi perguntado aos professores sobre quais as formas que as MA contribuem para a sala de aula de cada um. Os apontamentos foram observados como:

a. relato dos docentes que destacam o termo dinâmica:

Tornado a aula mais dinâmica, participativa, horizontal e implicada (D20).

Tornam as aulas mais dinâmicas e catalisam o entendimento do assunto por parte dos alunos (D23).

A tornam mais dinâmica (D29).

Tornam a aula mais dinâmica e aproxima o estudante do docente, podendo compreender melhor se foi possível alcançar o objetivo da aula (D31).

Destacados os relatos dos professores D20, D23, D29 e D31, notamos o aspecto de as aulas se tornarem mais dinâmicas após a inserção das MA – o que apresentou destaque -. Tal constatação é interessante por apresentar a aproximação horizontal dos alunos e professores, o que demonstra distanciamento das ideias de outrora com o professor como detentor dos conteúdos. Com isso, apresenta-se também nas respostas dos docentes maior participação e entendimento dos assuntos por parte dos alunos, o que podemos entender como parte do processo de aprendizagem mais dinâmico em sala de aula e também da aproximação do professor nesse contexto. Outros sujeitos destacaram que:

Maior facilidade para trabalhar os conteúdos. Maior fixação, integração interdisciplinar de conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Maior entusiasmo pelo curso. Maior interação entre os estudantes, mais gosto pela disciplina. Melhor rendimento acadêmico (D22).

Métodos interativos de aprendizado e avaliação (D18).

No desenvolvimento de competências CHAVE (conhecimento, habilidades, atitudes, valores e ética) (D24).

Criando um ambiente de Cooperação e autoajuda (D26).

Na participação e construção coletiva e crítica dos saberes-fazeres tecidos em sala de aula e na construção dos vínculos entre docente-discentes-monitorxs-preceptorxs dos serviços-pessoas usuárias (D27).

Para o processo de aprendizagem (D30).

De acordo com os relatos de D22, D18, D24, D26, D27 e D30, percebe-se que os professores demonstram elementos favoráveis à contribuição das MA em sala de aula, apoiados em elementos como maior interação, competências, colaboração e participação. Podemos entender que as respostas dessa questão se apresentam uniformes à contribuição positiva da inserção das MA em sala de aula.

Conforme Masetto (2018), as MA são estratégias importantes para incentivar o processo de ensino e aprendizagem, porém, destaca que tal importância está relacionada aos conhecimentos e competências dos professores mediadores do processo, em como foram formados para tal inserção e como realizam a transposição didática de tais conhecimentos para a ação pedagógica.

Quando questionados sobre o que consideram importante na inserção de MA em sala de aula, os dados apontam que:

- a. relato dos docentes que destacam a importância da competência:

É importante que a MA esteja relacionada com as competências que se deseja ensinar ao aluno (D23).

A formação de um profissional competente (D24).

- b. relato dos docentes que destacam a importância do diálogo:

Disponibilidade dx docente e dxs discentes para construírem vínculos, vivenciarem o afeto como um dispositivo ético-político potente na construção do conhecimento e, juntxs, re-pensarem o processo de saber-fazer e revisitarem seus conhecimentos, princípios e referenciais teórico-metodológicos. Ler mais Paulo Freire tem sido também enriquecedor e fundamental e fazer da sala de aula um espaço de potência, prazer e cuidado (D27).

Compreendemos, a partir dos relatos acima, que a competência e o diálogo na perspectiva dos professores são aspectos importantes para a inserção de MA em sala de aula. Tais perspectivas convergem com as ideias de Zabalza (2014) quando compreende que as competências se constroem com metodologias que estimulem uma aprendizagem em ação, com práticas articuladas a realidade e protagonismo discente.

Complementando as ideias acima, outros relatos destacam que:

Suporte, tanto de conhecimento prévio dos estudantes quanto o acesso a bons materiais didáticos, livros suficientes para pesquisa dos estudantes (nem sempre a Internet é boa aliada), e também conforto e segurança em sala de aula. Possibilidade de transporte para aulas práticas e outras atividades para potencializar a aprendizagem (eventos, etc) (D22).

Conhecimento prévio dos recursos (D25).

A autonomia dos alunos na construção dos seus conhecimentos (D26).

Abertura para o diálogo (D30).

A inserção das metodologias ativas, que seja adequada a dinâmica do grupo (D29).

Destoante aos relatos dos demais professores, D18 afirma que:

Conseguir transmitir o conteúdo de uma forma menos formal (D18).

Tal apontamento vai de encontro aos conceitos de MA destacados por Bacich (2018), Moran (2018) e Mitre *et al.* (2008), destacando a perspectiva do professor respondente com uma visão de que o professor dentro dos contextos das MA, ainda mantém a função de transmissor de conteúdos. Vale destacar que o apontamento também destoa dos conhecimentos estudados no curso de formação docente em serviço do PROFORD/UFAL que participou, uma vez que a metodologia dos cursos, como veremos mais a frente (quadro 13), são pertinentes com as perspectivas das MA.



Por fim, a última questão *online* solicitava ao professor destacar outras possíveis considerações - que quisesse fazer - ou compartilhar sobre o uso ou não de MA no seu trabalho. Aos respondentes da questão:

a. relato dos docentes que destacam conhecimento das MA:

É muito importante compreender que uma MA, por si só, não dá conta da proposta de uma educação libertadora, que fomente um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o afeto, a criticidade, a horizontalidade e a autonomia, de modo que é preciso conhecer a turma, compreender um pouco as expectativas e histórias de vida para construir, de modo contextualizado, a proposta das MA, que não deve ser replicada e sim construída com as pessoas envolvidas (D20).

b. relato dos docentes que destacam a importância da infraestrutura:

Importante disponibilizar internet com velocidade e textos científicos virtuais (D24).

c. relato dos docentes que destacam o misto de metodologias:

Muitas vezes eu e os demais docentes ajustamos a metodologia das aulas "ignorando" algumas teorias de MA, mas tendo como foco principal o aprendizado do aluno, mas também o manejo do docente do grupo em trabalhar determinada metodologia. Como não dou aula sozinha, compartilho a disciplina com outros docentes, outro desafio é combinar entre várias cabeças, a metodologia que seja de fácil condução entre todos os docentes (ou a maioria). Porém, combinamos que o nosso princípio será o aluno como o maior indicador de como poderemos ajustar as aulas e definir e combinar as metodologias a serem utilizadas a depender do objetivo da aula. Num semestre podemos combinar 2 ou mais MA (D31).

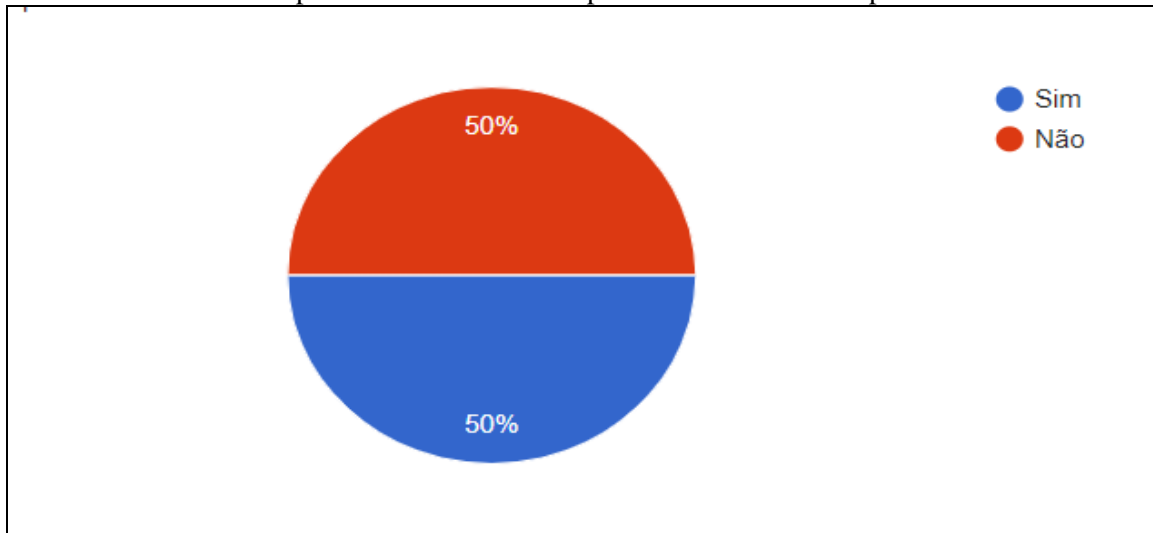
Como sugestão o professor D27, destacamos que:

Mais cursos de formação e trocas de ideias (D27).

Como expressa D27, o destaque do processo de formação docente em serviço é ser realizado formações periodicamente para desenvolvimento pedagógico e troca de ideias, que podem ser realizadas em ambientes como comunidades de práticas permanentes.

Ao final do questionário *online*, foi perguntado aos professores se eles poderiam disponibilizar seus planos de ensino de alguma disciplina ministrada no semestre. Conforme o gráfico 12, 50% dos professores respondentes avaliaram que poderiam disponibilizar seus planos de ensino, o que equivale em números reais a 7 professores participantes do questionário 2.

**Gráfico 12** - Disponibilidade de enviar o plano de ensino da disciplina ministrada.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Porém, dos 7 professores que responderam que poderiam compartilhar o plano de ensino no questionário 2, apenas 3 anexaram o arquivo ao final do formulário. Do questionário 1, nenhum profissional disponibilizou o plano de ensino.

Na análise dos planos de ensino disponibilizados, foram elencados itens que subsidiassem a análise a partir da categoria de desenvolvimento das MA, conforme quadro 12.

**Quadro 12** - Desenvolvimento das metodologias ativas nos planos de ensino.

(Continua)

SUJEITO	DISCIPLINA/ P. LETIVO/CH	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO

**Quadro 12 - Desenvolvimento das metodologias ativas nos planos de ensino.**

(Conclusão)

<b>D29</b>	<b>Disciplina 1 - 2019.1 – 80h</b>	estudo dirigido, vivências práticas e problematização	O aluno é avaliado desde a discussão teórica até a realização da atividade prática, observando os seguintes critérios: pontualidade, assiduidade, conhecimento teórico prévio e adquirido, participação na discussão, interesse ao tema, articulação adequada de ideias, comportamento, compromisso e respeito ao paciente e seu acompanhante, cooperação com colegas de grupo, iniciativa e autonomia na proposição de condutas ao paciente, capacidade crítica e responsabilidade.
<b>D29</b>	<b>Disciplina 1 - 2019.1 – 80h</b>	estudo dirigido, vivências práticas e problematização	No transcorrer do período, serão realizadas duas avaliações teóricas, sob a forma de aplicação de questões relacionadas aos temas abordados, enfocando aspectos de fisiopatologia, diagnóstico e terapêutica, bem como aplicação de casos clínicos relacionados, sob a seguinte conformação:  1ª avaliação: avaliação teórica dos temas do primeiro estágio em rodízio+ avaliação teórico-prática do primeiro estágio em rodízio;  2ª avaliação: avaliação teórica de temas abordados nos três estágios + avaliação teórico-prática dos três estágios.
<b>D20</b>	<b>Disciplina 2 - 2019.1 – 60h</b>	autoavaliação; e confecção de diário de bordo.	A avaliação da disciplina é processual e inclui: 1) Análise do desenvolvimento e participação da/o discente e do grupo durante todo o curso da matéria; 2) Realização de atividades planejadas e acordadas coletivamente; 3) Realização de, no mínimo, 04 visitas técnicas a diferentes instituições/serviços; 4) Elaboração de, no mínimo 05 diários de bordo referente ao documentário e às 04 visitas técnicas mínimas; 5) Facilitação de rodas de conversa e/ou de oficinas com foco na criatividade, acolhimento, escuta e cuidados éticos; 6) Auto avaliação; 7) Elaboração de texto narrativo sobre a experiência na disciplina.
<b>D31</b>	<b>Disciplina 3 - 2017.2 - 180h</b>	estudo dirigido e estudo de caso	Não especificada no plano de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir do exposto, é possível disseminar a efetivação da ação pedagógica dos professores participantes da pesquisa para a transposição didática nos planos de ensino após a formação docente em serviço que eles participaram. O Plano de ensino do professor D29, foi realizado em 2019.1, em uma disciplina de 80h. Percebe-se aqui que este traz elementos do

desenvolvimento das metodologias ativas quando cita, nas estratégias didático-pedagógicas, estudo dirigido, vivências práticas e problematização.

Já o plano de ensino do professor D20, que também foi realizado em 2019.1, em uma disciplina de 60h, traz elementos do desenvolvimento das metodologias ativas quando cita na avaliação a inclusão do item de autoavaliação, além da confecção de diário de bordo. Autores como Santos (2006) e Falchikov (2007) compartilham da perspectiva de autoavaliação como MA, por meio da qual o avaliador é o autor da ação, da produção ou da performance avaliativa, com isso, o aluno, enquanto autor, é responsável consciente pelo seu processo de aprendizagem. Além de estabelecer que o aluno reflita e avalie, tecendo comentários e notas sobre seu próprio desempenho, qualidade do trabalho e aprendizagem.

O plano de ensino do professor D31, realizado em 2017.2, em uma disciplina de 180h, traz elementos do desenvolvimento das metodologias ativas quando cita no cronograma de estudos o estudo dirigido e estudo de caso. Tais perspectivas destacam o protagonismo do aluno, que passa por um processo de motivação profunda, com elementos da motivação intrínseca e extrínseca, passando a depender de controles externos até interiorizar a motivação com a organização de hábitos, rotinas e procedimentos (MORAN, 2015).

Por outro lado, compreendemos que nos três planos de ensino não são evidenciados os procedimentos metodológicos, demonstrados mais especificamente nos planos de ensino de D29 e D20. Percebemos maior preocupação com a avaliação do que com a metodologia para o uso das MA, demonstradas no item de estratégias metodológicas, porém, os professores contemplaram o campo específico de estratégias avaliativas.

Outro ponto evidenciado a partir da análise dos planos de ensino de D29, D20 e D31 é que não há nenhuma referência de como seria o ensino híbrido dentro do contexto das disciplinas, sequer os planos especificam algum elemento existente no contexto do ensino híbrido.

Com isso, realizada a análise da categoria em questão, percebeu-se aspectos do desenvolvimento das metodologias ativas nas respostas dos professores pesquisados; assim passaremos para a análise da categoria dos elementos do ensino híbrido.

#### 4.1.3 – Categoria 3 - Elementos do Ensino Híbrido

Esta categoria de análise foi identificada com maior proporção nos planos de cursos disponibilizados pela equipe do PROFORD/UFAL, conforme quadro 13 (em anexo).

Conforme o quadro 13 (em anexo), os planos de cursos refletem a proposta pedagógica estudada pelos professores participantes da pesquisa nos cursos de formação docente em serviço, em diversas áreas do conhecimento, durante os anos de 2015 a 2018. A análise desses planos de cursos evidenciou que no planejamento didático pedagógico dos cursos há elementos do ensino híbrido constantes tanto na construção dos cursos quanto na metodologia desenvolvida por eles para a aprendizagem dos alunos participantes. Tais elementos ressaltam presenças essenciais na constituição de um ensino híbrido, conforme Horn e Staker (2015) destacam como programa formal de educação que o estudante aprende em parte por meio do ensino *online*.

O Curso DUPA 2015 e DUPA 2016 traz em sua ementa e objetivo o termo metodologias de ensino e aprendizagem na sala de aula presencial ou *online*, enquanto nas estratégias metodológicas confirma que o curso foi realizado na modalidade semipresencial híbrido, disponível no AVA/Moodle. Apesar disso, nos dados coletados e analisados nas categorias anteriores, a partir dos questionários 1 e 2 e dos planos de ensino, observamos que os professores ainda não incorporam à sua ação pedagógica o ensino híbrido nas disciplinas ministradas.

O curso CUMCE 2016 elenca na ementa e objetivo a articulação teoria e prática para o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula presencial ou *online* para cursos presenciais, complementando nas estratégias metodológicas, igualmente ao DUPA 2015, que foi realizado na modalidade semipresencial híbrido, disponível no AVA/Moodle. Apesar disso, percebemos, a partir dos dados coletados, que as organizações didáticas dos projetos pedagógicos dos cursos do PROFORD/UFAL estão de acordo com as perspectivas teóricas de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015) e Bacich e Moran (2018) relacionado ao contexto do ensino híbrido, porém, ainda não houve uma apropriação dos cursistas para transposição didática.

Os cursos DUPA na perspectiva híbrida 2016, DUPA na perspectiva híbrida 2016 – turma C, DUPA 2017 (A) e DUPA 2017 (B) trazem em sua carga horária divisão de momentos presenciais em sala de aula e online, realizados com auxílio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o que destaca elementos do ensino híbrido. Além disso, apresentam o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem focadas na sala de aula presencial ou *online* e seus objetivos viraram um espaço de reflexão, instrumentalização e vivência pedagógica das tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto da educação no século XXI, e, como os demais cursos, apresentou estratégias metodológicas que

afirmavam o curso sendo realizado na modalidade semipresencial híbrido, com carga horária específica disponível no AVA/Moodle.

Em síntese, percebemos, com a análise dos elementos do ensino híbrido, que estes constam nos planos de cursos das formações docentes em serviço proporcionadas pelo PROFORD/UFAL, porém, não visualizamos tais elementos na análise da transposição didática realizada nos planos de ensino disponibilizados pelos professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar professores para atuar no ensino superior é uma função que vai além das formações iniciais em licenciaturas, com isso, é ressaltada a importância das formações docentes em serviço, como as ofertadas pelas IES, destacadas pela construção de conhecimentos inerentes a prática pedagógica para mediar processos de ensino aprendizagem (MAGALHAES *et al.*, 2017).

Como afirmam Coll e Monereo (2010, p. 31), “a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador”. Com isso, distante do que foi historicamente construído sobre o modelo escolar onde o professor é o único detentor da informação, atualmente, a relação com o conhecimento e o papel do professor na educação contemporânea são ressignificados e oportunizam novas funções para o docente envolto com as Tecnologias Digitais (TD).

Através desse estudo, observamos a formação docente em serviço do professor universitário e os aspectos inerentes à transposição didática dos conhecimentos para educação contemporânea no contexto do ensino híbrido. Observamos que as MA estão inseridas nesse cenário, promovendo estratégias de ensino centradas na participação, com o maior espaço para a autonomia e protagonismo dos alunos, focalizando na construção do conhecimento nos processos de aprendizagem envolvidos no desenvolvimento pedagógico em ambientes educacionais físicos e *online* (BACICH; MORAN, 2018).

Dessa forma, inicialmente retomamos a problemática deste estudo que se concentrou em analisar como os professores das graduações da UFAL que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em suas disciplinas no contexto do ensino híbrido. Trazendo como objeto de estudo a partir da análise da transposição didática após a formação docente em serviço e sua ação pedagógica, transcrita nos planos de ensino das disciplinas ministradas. A partir da análise dos dados coletados, evidenciaram-se aspectos que respondem, em partes, a problemática da pesquisa, visto que os dados demonstraram o relato dos professores pesquisados sobre a utilização de MA, porém, os planos de ensino analisados trouxeram poucos elementos da transposição didática das MA a partir dos conhecimentos adquiridos após o processo de formação docente em serviço, e não houve em nenhum dos planos de ensino a inserção de aspectos do ensino híbrido.

Como hipótese, foi abordada a perspectiva de que, apoiado em Bacich (2018), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Viana (2017), a formação docente em serviço para utilizar metodologias ativas no contexto do ensino híbrido tem uma relação expressiva com o desenvolvimento de novas competências docentes e é considerada significativa para a melhoria dos cursos e uma produtiva reformulação curricular, considerando a experiência de aprender a aprender e aprender por meio das Tecnologias Digitais (TD) como um recurso para o desenvolvimento profissional. Os dados coletados e analisados apresentaram que a hipótese se consolidou, pois permitiu a partir das perspectivas consideradas nos relatos dos docentes, observar a busca por novos conhecimentos e a percepção das novas competências docentes em sala de aula.

Além da hipótese inicialmente discutida, durante a análise e interpretação dos dados, surgiu a perspectiva de uma nova hipótese, que os professores respondentes estavam utilizando apenas as MA que já conheciam, pois já eram comumente pesquisadas e utilizadas nos cursos de graduação das suas respectivas áreas de conhecimento, com vasto conjunto de publicações científicas.

Quanto ao objetivo geral desse estudo, que se concentrou em analisar como os professores que participaram da formação docente em serviço do PROFORD/UFAL estão inserindo as metodologias ativas em sua ação pedagógica no contexto híbrido, os dados analisados demonstram que os professores inseriram, mesmo que de forma sucinta, as MA em seus planos de ensino e relatos descritos nos questionários 1 e 2, porém, não visualizamos a transposição didática dos aspectos relativos ao ensino híbrido no contexto da ação pedagógica evidenciada pelos professores.

Por sua vez, os principais achados da pesquisa repousam sobre os dados analisados nos questionários 1 e 2, quando identificamos as mudanças nas perspectivas das ações docentes relatadas para a inserção das MA e a busca por novos conhecimentos que agreguem no seu desenvolvimento profissional na docência contemporânea no ensino superior, como também de novas competências para o ensino. Já nos planos de ensino, identificamos mudanças sucintas para realização da transposição didática com a inserção das MA e maior protagonismo do aluno. Quando analisamos os projetos pedagógicos dos cursos do PROFORD/UFAL, pudemos perceber a riqueza pedagógica e metodológica das formações docente em serviço que são ofertadas aos professores da UFAL e como a IES, através do programa institucional de formação, está estruturada para auxiliar os professores no desenvolvimento de novas competências profissionais e inserção do ensino híbrido.



Nesse contexto, percebemos que as principais dificuldades para a condução da pesquisa permearam as nuances burocráticas e alongadas, demandadas pela apreciação da pesquisa no comitê de ética para aprovação e início da coleta de dados. Quando do início da coleta de dados, através dos questionários 1 e 2, percebemos a dificuldade para o retorno das respostas e certa resistência no envio dos planos de ensino solicitados aos professores.

Contudo, embora essa pesquisa apresente implicações relevantes sobre a transposição didática da formação docente em serviço para utilizar MA no contexto do ensino híbrido, salientamos que esta temática não se esgota nesta investigação, faz-se necessário que outros estudos sobre o tema sejam problematizados para surgir novas reflexões e contribuições que possam amparar e complementar as discussões a respeito da temática exposta, como por exemplo, propostas de formações docentes em serviço específicas para o uso das MA com atividades práticas de transposição didática para inserção no contexto do ensino híbrido, ou também, tendências para uma nova (ou reestruturada) modelagem pedagógica dos cursos de graduação presenciais na perspectiva do ensino híbrido sustentado ou disruptivo, envolvendo as MA.

Conforme nossos estudos e delineamentos teóricos, percebem-se que a análise dos dados coletados tem contribuições positivas sobre a percepção da transposição didática dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação docente em serviço do PROFORD/UFAL com metodologias ativas para a ação pedagógica, reconhecendo a importância da temática. Porém, os professores ainda se sentem inseguros nesse processo de desenvolvimento pedagógico para a sala de aula física ou o ambiente virtual de aprendizagem, o que demonstra a necessidade de mais formações sobre o tema com aprofundamento teórico e prático de seu desenvolvimento.

Os planos de ensino disponibilizados pelos professores não trazem em seu desenvolvimento nenhum item que atrele a organização didática pedagógica da disciplina a elementos do ensino híbrido, mesmo os projetos de cursos do PROFORD/UFAL contemplando e desenvolvendo sua estrutura pedagógica nessa perspectiva, porém, todos citam alguma estratégia didática que envolve o desenvolvimento das metodologias ativas.

Nesse sentido, é preciso que o professor esteja aberto ao novo e a novas possibilidades e caminhos, é preciso que ele se renove e passe a utilizar das TD, construindo uma ponte entre ele e seus alunos e entre estes e o futuro, o amanhã. É preciso que o docente ouse, quebre paradigmas cristalizados, saia do centro e permita, mais do que isso, incentive o aluno a assumir uma postura protagonista e ativa, que saia da sombra e ocupe seu lugar na sala de aula e, conseqüentemente, na vida.

Acredita-se que com um maior número de formações docentes em serviço ocorrendo continuamente dentro da universidade, os professores poderão ter mais espaços, como por exemplo, uma comunidade de prática, para compartilhar conhecimentos e dúvidas inerentes ao processo de construção do conhecimento para a transposição didática na ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ALMOULOUD, S. A. **As transformações do saber científico ao saber ensinado**. Educar em Revista, Curitiba, n. especial, p. 191-210, 2011. Editora UFPR.
- AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton. 1963.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 85-93, 2003.
- BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n. 2, 1998, vol. 2, n. 2, p. 139-154.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BROWN, T. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Elsevier. Rio de Janeiro, RJ. 2010.
- CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CAMAS, N. P. V; BRITO, G. S. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Maio de 2013. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf). Acesso em: 18 de junho de 2019.
- COLL, C. *et al.* **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 366 p.

COSTA, C. J. S. A; PINTO, A. C. **Tecnologias digitais da informação e comunicação**. Maceió: EDUFAL, 2017.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKLE, L. **Gamification**: using game design elements in non-gaming contexts. Conference on Human Factors in Computing Systems – Proceedings. ACM, 2011

FALCHIKOV, N. The place of peers in learning and assessment. *In*: D. BOUD, N. FALCHIKOV (Eds.). **Rethinking assessment in higher education**: Learning for the longer term. London: Routledge. p. 128-143, 2007.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre - RS: Bookman, 2004.

FRANCO, M. A R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, *et al.* **A Utilização de metodologias ativas na formação continuada de professores** – Um estudo de caso com docentes que atuam no ensino técnico a distância do centro Paula Souza – SP. Congresso ABED. 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/158.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. **Blended learning in higher education**: Framework, principles, and guidelines. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass. 2008.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

HUNG, H. T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, 81-96, 2015.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MAGALHÃES, *et al.* **Metodologia Ativa e Formação De Professores**: uma proposta com base na sala de aula invertida. Congresso ABED. 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/246.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

MARQUES, *et al.* Team Based Learning: uma metodologia ativa para auxílio no processo de aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 699-707. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/TEAM%20BASED%20LEARNING%20UMA%20METODOLOGIA%20ATIVA%20PARA%20AUXILIO%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

MARTINEZ, J. J. B; VELASCO, M. F. G; SUÁREZ, A. J. M. Estrategia de formación de docentes y referentes pedagógicos em TIC de Computadores para Educar. *In*: Ministerio de

Tecnologias de la Información y las Comunicaciones. **Lá formación de docentes em TIC, casos exitosos de computadores para educar**. República de Colômbia, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Univerrsitário**, 2. ed. rev. São Paulo, Summus, 2012.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

MASETTO, M. T. GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 jul./set. 2018.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MAZUR, E. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MILL, D. **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em: 25 de março de 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

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

MITRE, S. M; BATISTA, R. S; MENDONÇA, J. M. G; et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2), 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2019.

NOGUEIRA, S. M. A Andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura, Florianópolis**, v.5, n. 2, p. 333-356, dez. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226/1039>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

NOVOA, A. S. A universidade e a educação básica: falando da formação de professores. **Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal da Bahia, 2016.

OLIVEIRA, N. A. A.; MATTAR, J. Folhetim Lorenianas: aprendizagem baseada em projetos, pesquisa e inovação responsáveis na educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 341 – 363 abr./jun.2018.

PAIS, L. C. Transposição Didática. *In*: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação Matemática: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2002. p. 13-42.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002

PIMENTEL, F. S. C. Gamificação na educação, cunhando um conceito. *In*: FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018, p.76-87.

PRETTO, N. L; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. 153- 169, maio/ago. 2010.

SANTANA, C. M. H; PINTO, A. C; COSTA, C. J. S. A. O potencial das tecnologias de informação e comunicação na educação. *In*: COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; PINTO, Anamelea de Campos. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2017.

SANTOS, V. L. P. A formação contínua como permanente estratégia de renovação pedagógica: autoria e personalização sob o viés do blended learning. *In*: Freitas, *et al.* **Formação docente, tecnologias e ações pedagógicas inovadoras**. Maceió: EDUFAL, 2018. SHELDON, L. **The multiplayer classroom: designing coursework as a game**. Boston, MA: Course Technology, Cengage Learning, 2012.

SOUZA, E. R. *et al.* Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005 (p. 133-156).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores. **Resolução nº 07/2014-CONSUNI/UFAL, de 17 de março de 2014**. Aprova, no âmbito da UFAL, o Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior – PROFORD/UFAL. Maceió: Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores, 2014. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/documentos/resolucoes/2014/resolucao-no-07-2014-de-17-03-2014>. Acesso em: 14 nov. 2019.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79- 97. Editora UFPR

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

VALENTE, G. S. C; VIANA, L. O. O Ensino de Nível Superior no Brasil e as Competências Docentes: Um olhar reflexivo sobre essa prática. **Práxis Educacional**. Vitória da conquista. v. 6, n.9, p.209-226 jul/dez, 2010.

VIANA, M. A. P. **Docência Universitária:** repensando a inovação na sala de aula. Maceió: EDUFAL, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

WANNER, T.; PALMER, E. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. **Computers & Education**, v. 88, p. 354-369, 2015

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.  
ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Questionário 1

#### Fase 1 – Perguntas

Nome completo:

Sexo: Masculino(  )      Feminino(  )      Prefiro não indicar(  )

E-mail:

- Tempo de docência no Ensino Superior:

- (  ) 0 a 5 anos
- (  ) 6 a 10 anos
- (  ) 11 a 15 anos
- (  ) 16 a 20 anos
- (  ) mais de 20 anos

- Tempo de docência na Ufal:

- (  ) 0 a 5 anos
- (  ) 6 a 10 anos
- (  ) 11 a 15 anos
- (  ) 16 a 20 anos
- (  ) mais de 20 anos

1. Qual é a unidade acadêmica da Ufal que você está vinculado?

2. Em qual (quais) curso(s) da Ufal que você ministra aulas?

3. Você atua ou atuou em cursos superiores a distância na Ufal? \*

Sim(  )    Não(  )

4. Você atua ou atuou nos cursos de licenciatura a distância da Ufal? (Cursos da UAB)

Sim(  )    Não(  )

5. Após o curso do Proford, você inseriu alguma metodologia ativa de aprendizagem em suas disciplinas no ensino superior?

Sim(  )    Não(  )

6. Se a sua resposta a questão 5 foi "SIM", explique um pouco como incorporou e desenvolveu suas aulas com as metodologias ativas:

7. Se você atua ou atuou nos cursos a distância da Ufal, você inseriu alguma metodologia ativa de aprendizagem em suas disciplinas no ensino superior, após o curso do Proford?



Sim( ) Não( ) Não atuo e nem atuei na EAD da Ufal (UAB)( )

8. Se a sua resposta a questão 7 foi "SIM", explique um pouco como incorporou e desenvolveu suas aulas com as metodologias ativas na EAD da Ufal:

**Fase 2 – Perguntas -** Nas questões a seguir, assinale a alternativa que melhor indique seu sentimento ou opinião (Sendo 5 o mais satisfeito)

9. Estou satisfeito com as formações continuadas do Proford Ufal para atuar na educação a distância \*

1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

10. A minha participação na formação docente do Proford/Ufal foi útil para poder utilizar metodologias ativas de aprendizagem em minha prática pedagógica:

1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

11. Estou inserindo nas minhas disciplinas EAD os conhecimentos adquiridos nas formações do Proford:

1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

12. Percebo que meus alunos ficam mais motivados quando utilizo as metodologias ativas:

1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

13. O curso do Proford me estimulou a estudar mais, buscando aprofundamento sobre as metodologias ativas:

1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

14. Percebo que ainda tenho dificuldades de incorporar em minha didática as metodologias ativas:

1( ) 2( ) 3( ) 4( ) 5( )

Se desejar, utilize este espaço para apresentar sugestões, opiniões...

**Apêndice 2 – Questionário 2**

Nome Completo:

Data do preenchimento do questionário:

1. Já realizou algum curso no programa de formação continuada da ufal?
2. Já realizou algum curso no programa de formação continuada da ufal envolvendo metodologias ativas?
3. Quais cursos e disciplinas ministradas atualmente e qual o número de alunos/as por turma?
4. Você utiliza metodologias ativas em suas aulas? Quais?
5. Para você, o que significa o termo metodologias ativas?
6. De que forma as metodologias ativas contribuem para sua aula?
7. Como ocorreu sua transposição didática a partir do que foi aprendido nos cursos do programa de formação continuada da ufal para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas?
8. Como você planeja suas aulas para inclusão de metodologias ativas (expor se faz anotações anteriores, como seleciona os conteúdos, metodologia para o desenvolvimento da aula, enfim, quais suas rotinas durante estas elaborações.)?
9. Quais atividades, antes da inclusão das metodologias ativas, você julgava necessárias à aprendizagem que atualmente você considera desnecessárias (contribuições das MA)?
10. De que forma as metodologias ativas contribuem para sua aula?
11. Você percebe diferenças nas aulas, em relação a sua atitude frente aos alunos? Esta mudança de atitudes tem reflexos na aprendizagem? De que forma?
12. Você percebe diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de metodologias ativas em suas aulas? De que forma?
13. O que você considera importante na inserção de metodologias ativas em sala de aula?
14. Alguma outra consideração que queira fazer sobre o uso ou não de metodologias ativas no seu trabalho?

**Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **FORMAÇÃO DOCENTE COM METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO HÍBRIDO: ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**, da pesquisadora Lillian Franciele Silva Ferreira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a avançar nos estudos que abordam a temática sobre a formação de professores para utilizar as metodologias ativas em cursos de graduação em licenciaturas a distância, através de uma análise do processo de formação continuada dos docentes das graduações em licenciaturas da Universidade Aberta do Brasil - UAB na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, que oferta os cursos na referida modalidade, bem como na compreensão da contribuição dessas formações para a aprendizagem em cursos formação continuada de professores.
2. A importância deste estudo é a de contribuir para o desenvolvimento da educação, refletindo sobre as intercorrências de práticas educacionais desenvolvidas por meio do uso de TICs e metodologias ativas, como também sobre a própria formação do professor que atuará no desenvolvimento didático utilizando as metodologias ativas na educação a distância.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Analisar como se dá a formação de professores para atender as novas exigências educacionais para educação a distância; Identificar na prática pedagógica dos professores das licenciaturas da UAB se trabalham com metodologias ativas para o ensino superior; Diagnosticar as dificuldades que se revelam na formação docente com metodologias ativas para o ensino superior a distância.
4. A coleta de dados começará em junho de 2019 e terminará em agosto de 2019, e que não há custo financeiro para a participação, portanto não há previsão alguma de ressarcimento, ou seja, não haverá nenhuma despesa para a minha participação nesta investigação.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: Uso das técnicas de coleta de dados: pesquisa documental, questionário estruturada. As informações coletadas serão trabalhadas a partir de softwares de pesquisa, transformando-os em frequências, percentuais, gráficos, tabelas e mapas conceituais.
6. A sua participação ocorrerá na aplicação do questionário estruturada (julho de 2019).
7. Os riscos e incômodos da pesquisa podem ser de inibição diante do processo de utilização das metodologias ativas, porém este tipo de pesquisa não é invasivo sobre os aspectos físicos e mentais, entretanto é assegurado ao participante escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que o mesmo não será prejudicado pela não participação. Será informado que os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, após sua autorização, mantendo a identidade dos participantes em sigilo. O sigilo dos dados e das informações dos participantes será assegurado pela codificação dos participantes (A1, A2, A3...).
8. Os benefícios que se deve esperar com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da educação, refletindo sobre o processo de formação de professores e utilização de metodologias ativas atualmente realizado na UFAL, contribuindo para reflexões sobre as futuras formações continuadas da UFAL.
9. Você contará com a seguinte assistência: atendimento e encaminhamento especializado, sendo responsável por ela a pesquisadora Profa. Lillian Franciele Silva Ferreira.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto, e sempre que desejar receberei esclarecimentos sobre qualquer etapa da do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade da participação do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. Você deverá ser ressarcido(a) por todas as despesas que venha a ter com a sua participação nesse estudo, sendo garantida a existência de recursos.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(os,as) equipe de pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas  
 Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Cidade/CEP: Maceió-AL  
 Telefone: (82) 3021-4399  
 Ponto de referência: Centro de Educação

**Contato de urgência:** Profa. Líllian Franciele Silva Ferreira

Endereço: R. Jurema, 40, Santa Lucia  
 Cidade/CEP: Maceió-AL  
 Telefone: 3354-2133  
 Ponto de referência: Aeroclube

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
 Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as


legal e rubricar as demais folhas	demais páginas)
-----------------------------------	-----------------

## ANEXO


## Anexo 1. Quadro 13 - Planos de Curso dos anos de 2015 – 2018 do PROFORD/UFAL


CURSO	ANO	CH	EMENTA	CONTEÚDO	OBJETIVO	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
DUPA	2015	70	O papel social da Universidade; processo ensino aprendizagem e planejamento no ensino superior. Estudo das diferentes abordagens e procedimentos pedagógicos na docência universitária; aprendizagem significativa e a articulação teoria e prática para o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula presencial ou online.	Módulo I - Cibercultura e educação Módulo II - A Construção e o Uso de Mapas Conceituais  Módulo III – Internet e suas interfaces  Módulo IV - Hipermídia e Hipertexto na educação contemporânea	Analisar com os professores sobre aspectos teórico-práticos referentes à Docência Universitária, com vistas à construção de uma ação docente de qualidade, tanto presencial quanto online.	A prática de trabalho deste curso envolve atividades práticas interativas, com construções colaborativas de textos na interface wiki envolvendo todos os participantes do curso. Cada módulo terá seu roteiro de atividades, com leitura do livro base, leituras complementares, vídeos, encontros assíncronos nos fóruns. A metodologia proposta configura-se em uma concepção na qual o processo está centrado no sujeito autor e numa perspectiva de aprendizagem aberta e colaborativa, apoiados por sistemas de comunicação e informação na Internet e com interações com o tutor, professora e equipe do curso. Temos como proposta de formação direcionar as orientações para o participante, materiais de leitura, recursos para o docente em formação participar dos temas que estão sendo tratados, bem como ferramentas de interação e comunicação síncrona e assíncrona. O curso será na modalidade semipresencial híbrido, disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle ( <a href="http://www.ava.ead.ufal.br">www.ava.ead.ufal.br</a> ), apresentado em quatro módulos.
CUMCE	2016	60	Processo de ensino aprendizagem no ensino superior; Planejamento e procedimentos pedagógicos na docência universitária; Modelagem no AVEA; Produção de Mídias didáticas;	Módulo I - Utilização do AVEA Moodle no ensino superior  Módulo II - Funcionalidades do Moodle para cursos de exatas  Módulo III – Produção de Aulas não presenciais	Explorar o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem - AVEA, visando que o professor perceba esse ambiente como um suporte para as aulas, auxiliando em sua prática	A dinâmica do curso pretende uma interação entre a teoria e a prática, com aulas expositivas, discussões, exercícios e construção de materiais didáticos. A metodologia proposta configura-se em uma concepção na qual o processo está centrado no sujeito autor e numa perspectiva de aprendizagem aberta e colaborativa, apoiados por sistemas de comunicação e informação na Internet e com interações com o tutor,


			GeoGebra e LaTeX; Articulação teoria e prática para o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula presencial ou online para cursos presenciais.	Módulo IV – Planejamento e avaliação: o uso das diferentes interfaces do AVEA	docente tanto na educação a distância quanto no ensino presencial.	professor e equipe do curso. Esta proposta de formação é que direcionam as orientações para o participante, materiais de leitura, recursos para o docente em formação participar dos temas que estão sendo tratados, bem como ferramentas de interação e comunicação síncrona e assíncrona. Além dos módulos o curso tem uma área da coordenação para avisos e recados aos professores participante, resolução de dúvidas. O curso será na modalidade semipresencial híbrido, disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle ( <a href="http://www.ava.ead.ufal.br">www.ava.ead.ufal.br</a> ), apresentado em quatro módulos, um por semana e dois momentos presenciais para avaliação de desempenho.
DUPA	20 16	62	O papel social da Universidade; processo ensino-aprendizagem e planejamento no ensino superior. Estudo das diferentes abordagens e procedimentos pedagógicos na docência universitária; aprendizagem significativa e a articulação teoria e prática para o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula presencial ou online.	Módulo I – Utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle no Ensino Superior Módulo II – O Papel Social da Universidade no Contexto Atual da Educação Superior Módulo III – Novas Formas de Aprender e Ensinar Modulo IV – Aplicabilidade Do Planejamento De Ensino/Instrumentos Midiáticos Nas Diferentes Áreas De Conhecimento E A Avaliação Da Aprendizagem E Suas Propostas De Avaliação, Os	Analisar conjuntamente os aspectos teórico-práticos referentes à Docência Universitária, com vistas à construção de uma ação docente de qualidade, tanto presencial quanto online.	A dinâmica do curso pretende uma interação entre a teoria e a prática, com aulas expositivas, discussões, exercícios e análise de casos. A metodologia proposta configura-se em uma concepção na qual o processo está centrado no sujeito autor e numa perspectiva de aprendizagem aberta e colaborativa, apoiados por sistemas de comunicação e informação na Internet e com interações com o tutor, professora e equipe do curso. Esta proposta de formação é que direcionam as orientações para o participante, materiais de leitura, recursos para o docente em formação participar dos temas que estão sendo tratados, bem como ferramentas de interação e comunicação síncrona e assíncrona. Além dos módulos o curso tem uma área da coordenação para avisos e recados aos professores participantes, resolução de dúvidas. O curso será na modalidade semipresencial híbrido, disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle ( <a href="http://www.ava.ead.ufal.br">www.ava.ead.ufal.br</a> ), apresentado em quatro módulos e dois momentos presenciais

				Diversos Instrumentos Avaliativos  Módulo V – Planejando E Avaliando O Uso Das Diferentes Interfaces Do Avea No Ensino Superior		com avaliação de desempenho, O AVEA do curso possui diversos recursos assíncronos e síncronos, tais como Chat, fórum, sala de entrega de trabalho individual e de grupo, glossário, wiki, questionários diversos, arquivos com materiais de apoio, dicas em vídeo, entre outros.
DUPA na perspectiva híbrida	20 16	40	Novos cenários na educação. Metodologias ativas em espaços inovadores da aprendizagem. Competência digital e novos papéis do professor e do aluno. Pesquisa e aplicação de tecnologias digitais para aprendizagem ativa. Projetos de aprendizagem e de vida. Experiências inovadoras em sala de aula presencial e <i>online</i> . Habilidades para uso didático das tecnologias digitais. Processo ensino-aprendizagem e planejamento no ensino superior. Estudo das diferentes abordagens e procedimentos pedagógicos na docência universitária. Aprendizagem significativa e a articulação teoria e prática para o uso das	Módulo I - Utilização Do Ambiente Virtual De Ensino E Aprendizagem Moodle No Ensino Superior  Módulo II - O Papel Do Professor Para Além Da Sala De Aula  Módulo III - Tecnologias Digitais E Metodologias Ativas  Modulo IV – Aplicabilidade Do Planejamento De Ensino/Instrumentos Midiáticos Nas Diferentes Áreas De Conhecimento  Módulo V – Planejando E Avaliando O Uso Das Diferentes Interfaces Do Avea No Ensino Superior	Contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes, proporcionando-lhes um espaço de reflexão, instrumentalização e vivência pedagógica das tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto da educação no séc. XXI.	A dinâmica da formação pressupõe uma interação teórico-prática, com o apoio do AVEA do curso. O curso terá como base o conhecimento prévio dos professores - estudantes e a reflexão que se dará sobre as práticas pedagógicas dos participantes. A organização do curso é composta de quatro Temas:  O curso será na modalidade semipresencial (híbrido), disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle ( <a href="http://www.ava.ead.ufal.br">www.ava.ead.ufal.br</a> ), apresentado em quatro módulos e dois momentos presenciais com avaliação de desempenho. Todos os Temas terão uma parte de apresentação e interação motivacional, pesquisa teórica, reflexiva e de debate, e outra prática a distância para aplicação e produção de produtos de aprendizagem.  A primeira parte geralmente será feita através de mobilização ao tema, com interação com um recurso multimídia motivacional, seguindo para atividade de aprofundamento em conteúdos na forma de texto ou hipertexto, e depois a realização de atividades por revistas para serem feitas por meio do estudo autônomo e colaborativo no ambiente virtual de ensino e aprendizagem.  Para isso, o curso será desenvol-



			diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula presencial ou online.			ido através de leituras, interações com objetos de aprendizagem e atividades realizadas no Moodle e em outros espaços virtuais. Disponibilizamos orientações aos participantes de como proceder para a realização das leituras, das atividades individuais e colaborativas, bem como para o envio das tarefas para avaliação, no que se refere à organização e planejamento do tempo.
DUPA na perspectiva híbrida (turma c)	20 16	40	Novos cenários na educação. Metodologias ativas em espaços inovadores da aprendizagem. Competência digital e novos papéis do professor e do aluno. Pesquisa e aplicação de tecnologias digitais para aprendizagem ativa. Projetos de aprendizagem e de vida. Experiências inovadoras em sala de aula presencial e <i>online</i> . Habilidades para uso didático das tecnologias digitais. Processo ensino-aprendizagem e planejamento no ensino superior. Estudo das diferentes abordagens e procedimentos pedagógicos na docência universitária. Aprendizagem significativa e a articulação teoria e prática	Módulo I - Utilização Do Ambiente Virtual De Ensino E Aprendizagem Moodle No Ensino Superior  Módulo II - O Papel Do Professor Para Além Da Sala De Aula  Módulo III - Tecnologias Digitais E Metodologias Ativas  Modulo IV – Aplicabilidade Do Planejamento De Ensino/Instrumentos Midiáticos Nas Diferentes Áreas De Conhecimento.  Módulo V – Planejando E Avaliando O Uso Das Diferentes Interfaces Do Avea No Ensino Superior	Contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes, proporcionando-lhes um espaço de reflexão, instrumentalização e vivência pedagógica das tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto da educação no séc. XXI.	A dinâmica da formação pressupõe uma interação teórico-prática, com o apoio do AVEA do curso. O curso terá como base o conhecimento prévio dos professores - estudantes e a reflexão que se dará sobre as práticas pedagógicas dos participantes. A organização do curso é composta de quatro Temas:  O curso será na modalidade semipresencial (híbrido), disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle ( <a href="http://www.ava.ead.ufal.br">www.ava.ead.ufal.br</a> ), apresentado em quatro módulos e dois momentos presenciais com avaliação de desempenho. Todos os Temas terão uma parte de apresentação e interação motivacional, pesquisa teórica, reflexiva e de debate, e outra prática a distância para aplicação e produção de produtos de aprendizagem. A primeira parte geralmente será feita através de mobilização ao tema, com interação com um recurso multimídia motivacional, seguindo para atividade de aprofundamento em conteúdos na forma de texto ou hipertexto, e depois a realização de atividades previstas para serem feitas por meio do estudo autônomo e colaborativo no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Para isso, o curso será desenvolvido através de leituras, interações

			para o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula presencial ou online.			s com objetos de aprendizagem e atividades realizadas no Moodle e em outros espaços virtuais.
DUPA (1)	2017	60	Novos cenários na educação. Metodologias ativas em espaços inovadores da aprendizagem. Competência digital e novos papéis do professor e do aluno. Pesquisa e aplicação de tecnologias digitais para aprendizagem ativa. Projetos de aprendizagem e de vida. Experiências inovadoras em sala de aula presencial e <i>online</i> . Habilidades para uso didático das tecnologias digitais. Processo ensino-aprendizagem e planejamento no ensino superior. Estudo das diferentes abordagens e procedimentos pedagógicos na docência universitária. Aprendizagem significativa e a articulação teoria e prática para o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula	Módulo I - Utilização Do Ambiente Virtual De Ensino E Aprendizagem Moodle No Ensino Superior  Módulo II - O Papel Do Professor Para Além Da Sala De Aula  Módulo III - Tecnologias Digitais E Metodologias Ativas  Modulo IV – Aplicabilidade Do Planejamento De Ensino/Instrumentos Midiáticos Nas Diferentes Áreas De Conhecimento  Módulo V – Planejando E Avaliando O Uso Das Diferentes Interfaces Do Avea No Ensino Superior	Contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes, proporcionando-lhes um espaço de reflexão, instrumentalização e vivência pedagógica das tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto da educação no séc. XXI.	A dinâmica da formação pressupõe uma interação teórico-prática, com o apoio do AVEA do curso. O curso terá como base o conhecimento prévio dos professores - estudantes e a reflexão que se dá sobre as práticas pedagógicas dos participantes. A organização do curso é composta de quatro Temas:  O curso será na modalidade semipresencial (híbrido), disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle ( <a href="http://www.ava.ead.ufal.br">www.ava.ead.ufal.br</a> ), apresentado em quatro módulos e dois momentos presenciais com avaliação de desempenho. Todos os Temas terão uma parte de apresentação e interação motivacional, pesquisa teórica, reflexiva e de debate, e outra prática a distância para aplicação e produção de produtos de aprendizagem. A primeira parte geralmente será feita através de mobilização ao tema, com interação com um recurso multimídia motivacional, seguindo para atividade de aprofundamento em conteúdos na forma de texto ou hipertexto, e depois a realização de atividades por revistas para serem feitas por meio do estudo autônomo e colaborativo no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Para isso, o curso será desenvolvido através de leituras, interações com objetos de aprendizagem e atividades realizadas no Moodle e em outros espaços virtuais

			presencial ou online.			
DUPA (2)	2017	60	Novos cenários na educação. Metodologias ativas em espaços inovadores da aprendizagem. Competência digital e novos papéis do professor e do aluno. Pesquisa e aplicação de tecnologias digitais para aprendizagem ativa. Projetos de aprendizagem e de vida. Experiências inovadoras em sala de aula presencial e <i>online</i> . Habilidades para uso didático das tecnologias digitais. Processo ensino-aprendizagem e planejamento no ensino superior. Estudo das diferentes abordagens e procedimentos pedagógicos na docência universitária. Aprendizagem significativa e a articulação teoria e prática para o uso das diferentes metodologias de ensino e a aprendizagem na sala de aula presencial ou online.	Módulo I - Utilização Do Ambiente Virtual De Ensino E Aprendizagem Moodle No Ensino Superior  Módulo II - O Papel Do Professor Para Além Da Sala De Aula  Módulo III - Tecnologias Digitais E Metodologias Ativas  Modulo IV – Aplicabilidade Do Planejamento De Ensino/Instrumentos Midiáticos Nas Diferentes Áreas De Conhecimento  Módulo V – Planejando E Avaliando O Uso Das Diferentes Interfaces Do Avea No Ensino Superior	Contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes, proporcionando-lhes um espaço de reflexão, instrumentalização e vivência pedagógica das tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto da educação no séc. XXI.	A dinâmica da formação pressupõe uma interação teórico-prática, com o apoio do AVEA do curso. O curso terá como base o conhecimento prévio dos professores - estudantes e a reflexão que se dará sobre as práticas pedagógicas dos participantes. A organização do curso é composta de quatro Temas:  O curso será na modalidade semipresencial (híbrido), disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle ( <a href="http://www.ava.ead.ufal.br">www.ava.ead.ufal.br</a> ), apresentado em quatro módulos e dois momentos presenciais com avaliação de desempenho. Todos os Temas terão uma parte de apresentação e interação motivacional, pesquisa teórica, reflexiva e de debate, e outra prática a distância para aplicação e produção de produtos de aprendizagem. A primeira parte geralmente será feita através de mobilização ao tema, com interação com um recurso multimídia motivacional, seguindo para atividade de aprofundamento em conteúdos na forma de texto ou hipertexto, e depois a realização de atividades por revistas para serem feitas por meio do estudo autônomo e colaborativo no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Para isso, o curso será desenvolvido através de leituras, interações com objetos de aprendizagem e atividades realizadas no Moodle e em outros espaços virtuais
AAES	2018	32	Não tem	1. Apresentação e discussão da proposta da	Compreender os pressupostos teórico-	O curso está organizado em cinco momentos presenciais, dos quais serão abordados os fundamentos teórico-

			<p>disciplina (Plano de Curso). Metodologia de trabalho (proposta coletiva com a colaboração dos cursistas). Estratégias didáticas de avaliação do curso;</p> <p>2. O processo de avaliação no contexto da Metodologias Ativas e da Aprendizagem Híbrida (<i>Blended Learning</i>);</p> <p>3. Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem: i) análise crítica da abordagem classificatória ou controladora; ii) o ato de avaliar a partir da perspectiva processual: mediadora, formativo-reguladora, interacional-dialógica e hipertextual; iii) o uso das mídias digitais na ação avaliativa;</p> <p>4. Estratégias metodológicas avaliativas (instrumentos e procedimentos), na sala de aula presencial, híbrida ou <i>online</i>: Mapa Conceitual (<i>CMAPTOOLS</i>)<sup>5</sup>, Hipertextos,</p>	<p>metodológicos da avaliação da aprendizagem em contextos de formação presencial e/ou <i>online</i>, a partir de novas abordagens e novos procedimentos do ato de avaliar. A dinâmica do processo avaliativo numa perspectiva mediadora, formativa, dialógica e hipertextual, a serviço de metodológicas ativas e como princípio de continuidade da ação pedagógica.</p>	<p>metodológicos pertinentes aos conteúdos programáticos do curso em pauta. Na plataforma Moodle, serão apresentados os materiais didáticos, as atividades pedagógicas desenvolvidas por meio da mediação das mídias digitais, presentes nas interfaces <i>online</i> do ambiente virtual de aprendizagem. Por meio deles, os participantes deverão interagir, produzir conhecimentos e socializar, com o apoio do professor (instrutor) e da tutoria, principalmente nos momentos híbridos e online. Ademais, os participantes realizarão leituras hipertextuais, discussões em fóruns, navegação nos diferentes recursos digitais, atendendo à proposta do curso. A finalização contará com duas atividades para os professores: i) apresentação da proposta pedagógica de avaliação da aprendizagem (individual ou em dupla); ii) avaliação e autoavaliação.</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>textos coletivos (Wiki, Google Drive, ETC <sup>6</sup>e outros sugeridos pelos participantes); o portfólio com o uso do Publisher;</p> <p>5. Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), no processo de avaliação da aprendizagem: espaços de mediação pedagógica, de autoria e construção coletiva do conhecimento (<i>Moodle</i>, <i>Google Classroom</i>, ETC, e outros);</p> <p>6. Conhecendo e experienciando as Rubricas de avaliação: construção de indicadores coletivos e autoavaliação:</p> <p>7. Elaboração de uma proposta de avaliação, utilizando os aportes teórico-metodológicos apreendidos durante o curso, com uma disciplina ministrada pelos docentes participantes do curso.</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: a autora (2020), dados da pesquisa.