

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA SAÚDE

Thaís Helena Batel Pappis

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TECENDO REFLEXÕES E
CAMINHOS NO ENSINO NA SAÚDE

Porto Alegre

2024

Thaís Helena Batel Pappis

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TECENDO REFLEXÕES E
CAMINHOS NO ENSINO NA SAÚDE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientadora: Prof.a Dra. Márcia Rosa da Costa
Coorientadora: Prof.a Dra. Cleidilene Ramos Magalhães

Porto Alegre

2024

Catálogo na Publicação

Pappis, Thaís Helena Batel

Concepções Docentes sobre Metodologias Ativas e
Autorregulação da Aprendizagem: Tecendo Reflexões e
Caminhos no Ensino na Saúde / Thaís Helena Batel Pappis.
-- 2024.

165 p. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de
Ciências da Saúde de Porto Alegre, Programa de
Pós-Graduação em Ensino na Saúde, 2024.

Orientador(a): Márcia Rosa da Costa ;
coorientador(a): Cleidilene Ramos Magalhães.

1. Docência no Ensino Superior. 2. Metodologias
Ativas. 3. Autorregulação da Aprendizagem. 4. Ensino na
Saúde. 5. Pandemia COVID-19. I. Título.

Thaís Helena Batel Pappis

**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TECENDO REFLEXÕES E
CAMINHOS NO ENSINO NA SAÚDE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde.

Linha de pesquisa: Currículo, Formação, Docência e Ensino na Saúde.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.a Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista (UNIFESP)

Prof.a Dra. Maria Isabel da Cunha (PPGENSAU/UFCSPA)

Prof.a Dra. Fúlvia da Silva Spohr (UFCSPA)

Porto Alegre, 14 de outubro de 2024.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Saúde (PPGENSAU) pela luta em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos Professores e às Professoras da UFCSPA que aceitaram fazer parte deste estudo. Foi significativo estar e aprender com vocês.

Às professoras doutoras Sylvia Helena Souza da Silva Batista, Maria Isabel da Cunha e Fúlvia da Silva Spohr que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa e com isso enriqueceram o trabalho.

À minha querida orientadora, Prof.a Dra. Márcia Rosa da Costa, por me mostrar que é possível fazer ciência com seriedade, respeito e afeto. Sou grata pelo apoio constante, por sempre me encorajar e compreender os diferentes momentos da minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Agradeço pelos saberes e vivências que compartilhou comigo, essenciais para a realização deste estudo. Sua competência, sensibilidade e compromisso com a transformação e com um mundo mais humano e igualitário me inspiram. Minha gratidão por estar ao meu lado, tecendo e ressignificando novos caminhos. Finalizamos o estudo, mas a amizade e o carinho serão eternos!

À Prof.a Dra. Cleidilene Ramos Magalhães, pela coorientação afetuosa e pelos incentivos acadêmicos que compartilhou, além de me apresentar carinhosamente as castanhas torradas de Braga. Obrigada por fazer parte desta minha vivência.

Ao Prof. Dr. Raphael Maciel da Silva Caballero, pelas longas e ricas conversas teóricas e pelas leituras atentas do meu trabalho. Foi um privilégio contar com sua significativa contribuição e com sua amizade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa AMA e ao Prof. Dr. Pedro Rosário, pela amizade e aprendizagens compartilhadas com tanta doçura.

Aos colegas do Mestrado, pelas parcerias construídas ao longo deste período tão diferente. Em especial, à Cristiane Mondadori, por dividir as alegrias, os medos, as aprendizagens e tantos outros sentimentos neste processo formativo.

À amiga Bruna Portes dos Santos pela escuta afetuosa e colaboração criativa no *layout* do produto. Grata por compartilhar seu conhecimento comigo!

À amiga Graziane Berte Boesing, por todas as trocas pelo *WhatsApp*, em que buscamos juntas compreender e aprender com os desafios que o mestrado nos apresentou. Obrigada por todos: Grazi, me ajuda!

Ao meu marido Rodrigo Montagnier Pappis e ao meu filho Guilherme Batel Pappis pelo amor e companheirismo. Vocês me deram força, incentivo e muito afeto a cada passo profissional e acadêmico que realizei ao longo destes anos. Obrigada por existirem na minha vida. Amo muito vocês!

Aos meus pais, Maria Ângela Habitante e Júlio Batel Júnior, pelo amor e apoio, mesmo a muitos quilômetros de distância. Obrigada por compreenderem minhas ausências e rezarem para que meu caminho fosse sempre seguro e feliz. Amo vocês!

A todos meus familiares e amigos que estiveram torcendo por mim.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire



RESUMO

Na contemporaneidade, investigações sobre práticas docentes procuram revisitar o protagonismo no ensino, trazendo um olhar sensível e reflexivo sobre o saber fazer do professorado. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado Profissional realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). O objetivo foi analisar como os docentes da área da saúde podem, por meio de um curso de formação, construir concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. Tratou-se de um estudo qualitativo, desenvolvido com professores de cursos de graduação da área da saúde, constituindo-se de um recorte de uma ampla pesquisa. A geração dos dados foi realizada a partir de questionários semiestruturados, diário de campo da pesquisadora e observação participante. Os encontros gravados foram transcritos e analisados, junto aos registros escritos desenvolvidos durante o curso de formação, por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Verificou-se que os docentes, ao descreverem as concepções de aprendizagem ativa, metodologias ativas, autorregulação da aprendizagem e as implicações no processo de ensino-aprendizagem, manifestaram alguns elementos do referencial teórico, mas quando provocados a analisar as concepções a partir da sua própria realidade e prática, revelou-se o desencontro com a teoria. Outro ponto relevante a destacar foi os docentes considerarem que a docência traz diferentes desafios que emergem no dia a dia e que conhecimentos específicos da área e das experiências precisam dialogar com os saberes do campo pedagógico. Reconheceu-se também a necessidade de ampliar e aprofundar os saberes pedagógicos para qualificar o trabalho docente, apesar da busca por formação pedagógica ainda se concentrar no saber prático (no como fazer).

Palavras-chave: docência no ensino superior; metodologias ativas; autorregulação da aprendizagem; ensino na saúde; pandemia COVID-19.

ABSTRACT

In contemporary times, research into teaching practices seeks to revisit the leading role in teaching, bringing a sensitive and reflective look at teachers' know-how. This paper presents the results of a Professional Master's research carried out at the Postgraduate Program in Health Teaching at Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). The aim was to analyze how health professors can, through a training course, build conceptions about active methodologies and self-regulation of learning. This research was a qualitative study, carried out with professors from undergraduate courses in the health area, constituting a cross-section of a wide-ranging study. Data was generated using semi-structured questionnaires (written records), the researcher's field diary and participant observation. The recorded meetings were transcribed and analyzed, along with the written records developed during the training course, using Bardin's content analysis (2016). When describing the conceptions of active learning, active methodologies, self-regulation of learning and the implications for the teaching-learning process, the teachers expressed some elements of the theoretical framework, but when they were asked to analyze the conceptions based on their own reality and practice, they revealed a mismatch with the theory. Another important point to highlight was that the professors considered that teaching brings different challenges that emerge on a daily basis and that specific knowledge of the area and experiences need to dialog with knowledge from the pedagogical field. The need to broaden and deepen pedagogical knowledge in order to qualify teaching work was recognized, despite the fact that the search for pedagogical training still focuses on practical knowledge (how to do things).

Keywords: higher education teaching; active methodologies; self-regulation of learning; health teaching; COVID-19 pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trajetória da pesquisadora	13
Figura 2 - Relação entre os projetos	26
Figura 3 - Etapa da geração dos dados	29
Figura 4 - Fluxograma das atividades do macroprojeto	30
Figura 5 - Plano do curso	33
Figura 6 - Apresentação do curso	34
Figura 7 - Cronograma do curso	34
Figura 8 - Metodologia adotada no curso	35
Figura 9 - Apresentação para início do curso	37
Figura 10 - Registro docente 1	37
Figura 11 - Registro docente 2	38
Figura 12 - Registro docente 3	39
Figura 13 - Registro docente 4	40
Figura 14 - Registro docente 5	40
Figura 15 - Desenvolvimento da análise dos dados	42
Figura 16 - Dados gerados no curso	43
Figura 17 - Processo de agrupamento 1	44
Figura 18 - Processo de agrupamento 2	45
Figura 19 - Artigo científico	47
Figura 20 – Produto: capa	49
Figura 21 – Produto: cronograma	50
Figura 22 – Produto: seção recursos	52
Figura 23 – Produto: seção proposta de reflexão	53
Figura 24 – Produto: seção diálogo pedagógico	54
Figura 25 – Produto: seção recursos	55
Figura 26 – Produto: seção orientações para o desenvolvimento das atividades	56
Figura 27 – Produto: seção registro dos Formadores	57
Figura 28 – Produto: seção objetivos e roteiro	58
Figura 29 – Produto: seção recursos	59
Figura 30 – Produto: seção, orientações para o desenvolvimento das atividades	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARA	Autorregulação da Aprendizagem
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CADD	Coordenação de Aprendizagem e Desenvolvimento Docente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EADoc	Escala de Avaliação Docente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Metodologias Ativas
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
NUPESQ	Núcleo de Apoio ao Pesquisador
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PID	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGENSAU	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró-reitora de Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E MODELO PEDAGÓGICO	18
2.2 DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO NA SAÚDE	19
2.3 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO NA SAÚDE	22
2.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	24
3 METODOLOGIA	26
3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO	27
3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	27
3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	28
3.4 GERAÇÃO DOS DADOS	28
3.4.1 Consulta ao banco de dados da macropesquisa	29
3.4.2 Planejamento e elaboração do curso de formação docente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle)	32
3.4.3 Desenvolvimento do curso (etapa de geração dos dados desta pesquisa)	36
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	41
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	45
4 RESULTADO E DISCUSSÃO	47
4.1 PRODUTO CIENTÍFICO	47
4.2 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL	49
4.2.1 Encontro 1 - Abertura: apresentação do curso, dos formadores e das temáticas (momento síncrono)	51
4.2.2 Encontro 2 - Introdução aos princípios e fundamentos teóricos sobre ensinar-aprender, modelos pedagógicos, aprendizagem ativa e metodologias ativas (momento assíncrono)	52
4.2.3 Encontro 3 - Conceitos de aprendizagem ativa e metodologias ativas: aprofundamento da compreensão (momento síncrono)	53
4.2.4 Encontro 4 - Conceito de autorregulação da aprendizagem: introdução e fundamentos teóricos (momento assíncrono)	54
4.2.5 Encontro 5 - Autorregulação da aprendizagem e metodologias ativas: abordagem dialógica e reflexiva (aprofundamento do tema/momento síncrono)	55

4.2.6 Encontro 6 - Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior em saúde: fundamentos e características (momento assíncrono)	56
4.2.7 Encontro 7 - Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior em saúde: abordagem dialógica e reflexiva (aprofundamento do tema/momento síncrono)	57
4.2.8 Encontro 8 - Introdução ao conceito de Gamificação: fundamentos, características e desafios (momento assíncrono)	58
4.2.9 Encontro 9 - Encerramento: atividade em grupo (jogo), avaliação e fechamento do curso (momento síncrono)	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A - Produto técnico educacional: Curso de Formação Docente: Metodologias Ativas e Autorregulação da Aprendizagem	67
ANEXO A - Metodologia da macropesquisa	148
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	159
ANEXO C - Convite para participação no curso de formação docente	164

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, investigações sobre práticas docentes procuram revisitar o protagonismo no ensino, trazendo um olhar sensível e reflexivo sobre o saber e o fazer do professorado. Isto porque, nesta teia de muitos fios, desafios emergem no cotidiano educacional, desestabilizando valores e crenças, suscitando provocações sobre a formação dos docentes, tensionando questionamentos sobre os saberes, as práticas e as implicações desses conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. No ensino na saúde não é diferente.

Nessa direção, o presente estudo foi fruto desse pensar inquietante, bem como das minhas idas e vindas acadêmicas e profissionais. Licenciada em Pedagogia, transitei por diferentes lugares como aluna e professora e essas experiências permitiram um processo de criação e recriação, configurando-se em um entrelaçado de histórias, sonhos, conhecimentos e sentimentos em constante transformação. Um caminho vivido em diferentes tempos e lugares, conforme imagem síntese e a narrativa que se segue.

Figura 1 - Trajetória da pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em 2018, nomeada como servidora técnica da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, passei a desenvolver minha atividade profissional na Pró-reitora de Graduação (Prograd), órgão responsável pela gestão dos cursos de graduação, por propor novos cursos, promover formação docente, discutir os currículos dos cursos, e planejar o sistema de aprendizagem.

Mergulhada neste novo contexto, participei de alguns trabalhos desenvolvidos no setor que estavam relacionados com minha formação inicial e com minhas experiências profissionais, tais como: Programa de Iniciação à Docência (PID); Programa de Formação Docente; dos fóruns de discussão do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFCSPA; reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (inserção da extensão no currículo); dos processos de regulatórios e avaliativos dos cursos de graduação, seminários formativos; dentre outras atividades que emergiram do cotidiano desafiador dos processos pedagógicos no ensino na saúde. E essas primeiras vivências permitiram uma maior aproximação das temáticas sobre docência universitária, formação de professores, desenvolvimento profissional docente, saberes e práticas pedagógicas, metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem.

No entanto, foi a pandemia de COVID-19, em março de 2020, que intensificou os desafios e fomentou provocações e inúmeros questionamentos, ampliando, assim, o meu interesse pelo aprofundamento da discussão. Com as aulas temporariamente suspensas, a Prograd, em conjunto à Coordenação de Aprendizagem e Desenvolvimento Docente (CADD) e outros setores da UFCSPA, precisou se mobilizar e apresentar uma nova estratégia para que as atividades da graduação fossem retomadas à distância.

Para isso, foi necessário um plano institucional de formação docente, visando suporte pedagógico e tecnológico aos professores. Pude participar desses momentos de formação e, assim, vivenciar as tensões, os medos, a intensa procura docente por alternativas práticas de “como fazer”, as angústias com o não aprender dos estudantes, a preocupação com a falta da presencialidade e os inúmeros sentimentos que borbulhavam nos encontros virtuais.

Durante esses momentos de troca de conhecimentos com os docentes da UFCSPA, indagava-me sobre como as formações poderiam enriquecer e ampliar as reflexões sobre o saber e o fazer docente na área da saúde, como facilitar a construção/(re)construção dos conhecimentos pedagógicos, nos espaços formativos, em uma IES cem por cento da área da saúde, como trabalhar com as resistências e provocar rupturas necessárias para a transformação. Logo, todas essas perguntas me levaram a buscar mais sobre os assuntos que permeavam as discussões.

Desse modo, ao buscar expandir o meu olhar, ocorreu uma maior aproximação com alguns temas e a problematização de outros elementos desafiadores dessa trama de muitos fios. O fato de a UFCSPA ser a “federal da saúde”, com todos os cursos da área da saúde, também me levou a pensar sobre essa especificidade da instituição, visto que os cursos oferecidos formam bacharéis ou tecnólogos, havendo poucos docentes com licenciatura. O predomínio da qualificação específica do profissional da área da saúde é uma característica marcante. De tal forma que, em alguns ambientes, a prática docente fomenta cotidianos nos quais os jalecos se misturam ao pó de giz, as salas de aulas sentidas como ambulatórios e a especialidade técnica enfatizada e “transmitida” aos futuros profissionais da área da saúde. Geralmente, o “modelo” de docência de alguns professores é aquele que foi vivido como estudante. Vale destacar, que essas inquietações apontadas não têm como intenção desconsiderar os conhecimentos construídos pelos docentes ao longo da vida (suas experiências), mas propor reflexões sobre tais e, talvez, possibilitar mudanças.

Somado a isso, ainda há o fato de o ingresso dos professores na universidade pública ocorrer por meio de um rigoroso processo seletivo (concurso) que prioriza, sobremaneira, a pesquisa em detrimento da docência. Ou seja, a docência, neste processo, é requerida em um segundo plano. E esse dado se torna mais preocupante, visto que a legislação sobre formação docente continuada, no ensino superior, não foi regulamentada como nos demais níveis, sob a forma de cursos específicos. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) até orienta qual deve ser o percentual mínimo de docentes mestres e doutores que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ter e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Brasil, 1996) até traz, no seu artigo 66, que a preparação para o exercício do magistério superior se faça em nível de pós-graduação, mas como fica a questão da formação pedagógica? Como desenvolver cursos formativos nesse contexto de especialistas?

Como desdobramento desse percurso reflexivo, procurei integrar o grupo de estudos em Educação e Saúde, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹, que investigava o desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA (macropesquisa). E nesse pensar compartilhado, interesses e inquietações me conduziram ao Mestrado Profissional da UFCSPA.

¹ Grupo de pesquisa, junto ao qual foi vinculado o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFCSPA, sob o CAAE nº 15409719.3.0000.5345.

Sendo assim, a investigação aqui apresentada resultou do recorte de um estudo maior e se inseriu na linha de pesquisa currículo, formação, docência e ensino na saúde do Programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde (PPGENSAU). Nessa direção, busquei aprofundar a compreensão acerca dos temas relacionados à formação docente no ensino superior, prática docente, metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem no ensino na saúde e responder à questão problematizadora que motiva esse estudo: como os docentes de uma universidade federal da área da saúde podem, por meio de um curso de formação diferenciado, construir concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem?

É importante destacar ainda, que a utilização do termo “diferenciado” tem intencionalidade, pois o curso de formação foi diferenciado na sua forma de pensar e elaborar o curso, visto que partiu da análise de um banco de dados de uma macropesquisa. Desta forma, o curso não veio a ser pensado e elaborado sem conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo de interação e aprendizagem, sem olhar a realidade destes docentes. Também é diferenciado em seu conteúdo, por possibilitar a construção das concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem por meio de discussões e reflexões sobre docência, prática pedagógica, aprendizagem ativa e processo de ensino-aprendizagem. Por fim, diferenciado na forma, já que as atividades tiveram características específicas que não são iguais nem quando se desenvolvem práticas mais “comuns” na formação docente presencial, nem práticas mais “comuns” na formação docente em EaD. Além de analisar e discutir o tema, os docentes puderam vivenciar, como alunos do curso, as metodologias. Logo, o curso é diferenciado por ter sido pensado e desenvolvido com pessoas (docentes) e não para pessoas.

Isso posto, o objetivo geral do estudo foi o de analisar como os docentes da área da saúde podem, por meio de um curso de formação diferenciado, construir concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. Teve como objetivos específicos: identificar as concepções dos docentes sobre metodologias ativas (MA) e autorregulação da aprendizagem (ARA) na UFCSPA; elaborar um curso de formação docente sobre MA e ARA para docentes que atuam nos cursos de graduação da UFCSPA, utilizando o banco de dados de uma macropesquisa; desenvolver o curso de MA e ARA; analisar os dados gerados ao longo do processo formativo e disponibilizar o curso de formação docente revisado (produto técnico educacional) aos docentes por meio do repositório institucional da UFCSPA.

Finalmente, seguindo regulamento do Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde, a dissertação ficou estruturada da seguinte forma: no capítulo 1, realizei a descrição da introdução, articulando justificativa, objetivos gerais e específicos e pergunta problematizadora do estudo; no capítulo 2, abordei a fundamentação teórica, trazendo os tópicos de embasamento

da investigação (Educação, conhecimento e modelo pedagógico; Docência, formação e desenvolvimento profissional docente no ensino na saúde; Metodologias ativas e Autorregulação da aprendizagem); já no capítulo 3, detalhei o percurso metodológico e a análise dos dados; no capítulo 4, apresentei, resumidamente, o resultado e a discussão, pois estarão contemplados em sua totalidade no Produto Científico (artigo), denominado “Contribuições de uma formação docente em metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem: tecendo ações e reflexões no ensino na saúde”, a ser submetido à revista “Caderno Pedagógico”, após a defesa da dissertação; e o Produto Técnico Educacional, intitulado “Curso de formação docente: metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem”, a ser licenciado pelo *Creativecommons*, também após a defesa da dissertação; no capítulo 5, desenvolvi as considerações finais da pesquisa. Por fim, na sequência, constam as referências, o apêndice e os anexos (dados da macropesquisa).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Diferentes concepções sobre educação, ensino e aprendizagem foram elaboradas e discutidas ao longo do tempo. Hipóteses foram pensadas e repensadas, além de teorias descritas na tentativa de se compreender esses processos em cada momento e contexto histórico.

Nesse movimento de procura e ancorada na ideia de que só existe saber “[...] na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2020, p. 81), busquei fundamentar este estudo a partir das referências escolhidas e tecidas a seguir.

2.1 EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E MODELO PEDAGÓGICO

É especialmente nas palavras de Freire que encontrei a definição de Educação deste estudo. O autor traz que, “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2021, p. 127). Nesse sentido, precisamos de uma educação que leve o homem a uma discussão corajosa de sua problemática, assumindo uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, para a responsabilidade social e política (Freire, 2021).

Desta forma, seguindo a base epistemológica freiriana, conhecer não é receber passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe (sujeito transformado em objeto), mas ação de sujeitos que agem sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1983). Um sujeito que se constitui e se desenvolve pelas relações constituídas por ele como cultura ou cognição, que se aperfeiçoa a partir da problematização crítica da realidade, que age em um universo de relações físicas e sociais (Becker, 2019).

De acordo com Becker (2019, p. 45), a partir desse alinhamento teórico, o processo educativo precisaria de um método ativo, participativo, dialogal, crítico e criticador. Em outras palavras, de uma metodologia educacional “[...] que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse [...] o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo do aprender” (Freire, 1979, p. 41).

Desse modo, o Modelo de Pedagogia Relacional, ao compreender a aprendizagem como construção, tomada de consciência e coordenação de ações mentais, propõe uma docência que não só ensina, mas que aprende com os alunos, que considera o conhecimento já construído do educando, que desafia os alunos de forma consciente, que provoca desequilíbrios ao discutir e questionar (Becker, 2001).

Por consequência, a proposta pedagógica deve ser construída a partir do poder constitutivo e criador da ação humana – é a ação que dá significado às coisas. Poder-se-á, assim, enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, isto é, recuperando e (re)constituindo o próprio sentido do mundo do educando e do educador (Becker, 2001, p. 31-32). Como resultado, o aluno compartilha conhecimento com o professor e, é nessa troca consciente e intencional do docente, que o processo de ensino-aprendizagem é transformador. O que significa para Freire (2019), que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, logo, não há docência sem discência.

2.2 DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO NA SAÚDE

Nesta seção, decidi abordar o referencial sobre formação e desenvolvimento profissional docente alinhado à literatura sobre docência no ensino superior e ao espaço e tempo o qual os professores estão inseridos (ensino na saúde). Isso porque, “[...] o estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação” (Cunha, 2012, p. 30).

No Brasil, com a expansão do ensino superior por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e com as novas políticas públicas de acesso à universidade, apresentou-se uma nova configuração desse contexto. Como resultado, houve o aumento significativo do número de instituições em diferentes lugares do país (interiorização), a ampliação das vagas para a carreira docente e um novo público acessando as universidades (Fávero; Pagliarin, 2021).

Essa ampliação trouxe outras demandas às instituições de ensino superior, visto que “[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se desenvolve como educador permanentemente” (Freire, 2001, p. 58). Em outras palavras, muitos docentes “[...] dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores” (Anastasiou, 2002, p. 174).

Dessa forma, a docência no ensino superior teve que ser repensada. Para Dos Santos e Powaczuk (2012, p. 01), “[...] a docência é um ofício complexo que exige dos professores formação continuada de forma que o desenvolvimento profissional docente seja construído por meio do movimento entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer”. Partindo desse entendimento,

os saberes para a docência não só demandam uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática, como também exigem um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e redefinição do mundo do trabalho (Cunha, 2009, p. 82).

Nessa direção, a docência no ensino na saúde também caminha a procura desta ressignificação. Segundo Batista, o trabalho do professor universitário da área da saúde,

[...] requer cuidadosos estudos e investigações que busquem articular as dimensões institucionais às dimensões pessoais e coletivas, pois é na inter-relação de várias perspectivas que se configura um olhar crítico-reflexivo sobre esse trabalho como prática social. A docência em saúde articula teoria e prática, mediando a construção de saberes e orientando atuações de outras duas práticas sociais - a saúde e a educação (2005, p. 285).

No Brasil, novas exigências na formação em saúde estão refletidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em várias carreiras (Brasil, 2014, p. 8). Isso porque, muitos professores universitários dessa área são bacharéis e quando optam pela docência, a maioria deles está entrando em uma sala de aula para ser professor pela primeira vez. Nesse caso, segundo Barros e Azevedo (2020, p. 58, grifos dos autores), “[...] o sujeito ‘**está**’ professor **no** ensino superior”, diferente de quando ‘**é**’ professor **do** ensino superior”.

Alinhada a essa problematização, encontra-se ainda a discussão sobre os saberes docentes. Muitas vezes, observa-se um conhecimento específico da área (técnico) combinado aos modelos positivos de docência vivenciados ao longo dos anos de estudo. Geralmente, essa experiência estava ligada a uma pedagogia tradicional que, de acordo com Anastasiou (2014), era baseada em uma metodologia formal, na qual a principal estratégia era a aula expositiva clássica, não dialogada e centrada no professor, que explicava o conteúdo que lhe cabia. As autoras, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37), pautam a mesma análise:

[...] na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Frente a isso, entender esses dois conceitos constitui refletir sobre a construção da identidade, da profissão docente, do desenvolvimento dos saberes e do saber fazer. Para Dos Santos e Powaczuk (2012), processos edificados no tempo, nos ambientes e com base em uma história, sociedade, cultura e em um conjunto de valores e crenças. Realizados em um

movimento individual e coletivo. E buscar compreendê-los é fundamental para conhecer os processos, as concepções, os interesses e as necessidades da docência e tentar potencializar debates e ações transformadoras. Para Freire (2019, p. 40), “[...] a formação dos professores é o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Contudo, para o ensino superior em saúde, as práticas de formação docente, segundo Batista (2005), constituem desafio importante, visto que se desenvolvem em um panorama acadêmico em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência e a pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas são amplamente valorizados.

Por tudo isso, aprofundei a discussão trazendo os conceitos de formação docente e desenvolvimento profissional docente. A formação, segundo Imbernón (2011, p. 15), “[...] assume o papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão”.

Nessa configuração, a promoção de mudanças com os professores é relevante para a qualidade do ensino, mas, para isso, também é necessário que esse crescimento profissional e pessoal seja a partir das inquietações que surgem nos momentos de reflexão das práticas. Já Marcelo (2009, p 26), descreve a formação professores como sendo:

[...] uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas. [...] que estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Em resumo, é importante que as propostas e os encontros para formação sejam partilhados entre seus pares e desenvolvidos de maneira contínua e a partir das vivências e das experiências no seu contexto profissional, incentivando participação a partir das temáticas e inquietações que os próprios docentes trazem da sua rotina.

Para além e, seguindo com o mesmo referencial, define-se desenvolvimento profissional docente como “Um processo individual e colectivo, a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento docente” (Marcelo, 2009, p. 07). E para que se possa facilitar esse desenvolvimento profissional dos docentes:

[...] devemos compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento. Pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, as mudanças dos conhecimentos e crenças provocam alterações das práticas docentes e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2009, p. 15-16).

Posto isso, é importante frisar que as discussões são fundamentais para que se possibilite o estranhamento e o questionamento da própria ação pedagógica e, assim, que se possa tecer diferentes fios e entrelaçá-los com seus pares. Não esquecendo que “[...] a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (Freire, 2019, p. 39).

Assim, esses espaços compartilhados precisam ser garantidos, a fim de incentivar os momentos de trocas de experiências, de conhecimentos e de dialogicidade. E, para isso, os cursos de formação docente podem ser considerados como um dos caminhos que permitirão “[...] a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (Freire, 2019, p. 45).

Mas cabe salientar, que esses encontros, segundo Dos Santos e Powaczuk (2012), não podem ser construídos a partir dos desencontros, de ações individuais, isoladas, distantes e dissociadas da realidade dos docentes e da própria instituição onde desenvolvem seus trabalhos e ressignificam suas identidades.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO NA SAÚDE

Novos desafios, ao longo do tempo, foram emergindo e aprofundando os questionamentos sobre modelos de ensino baseados na transmissão, memorização e reprodução de conhecimentos (Pedagogia Tradicional). Nesta concepção “bancária”, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos e o [...] “saber” é considerado uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2020, p. 81-82).

É reconhecido que um ambiente educativo em que o professor está mais preocupado em “dar conta” do conteúdo do programa em vez de permitir que os alunos participem ativamente na construção do saber, não será capaz de acompanhar às complexas e constantes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que se apresentam no cotidiano dos sujeitos. Isto porque, segundo Freire (2019), ensinar “[...] exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2019, p. 74); “[...] exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no

mundo” (Freire, 2019, p. 96); “[...] não é transferir conhecimento” (Freire, 2019, p. 47); “[...] exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2019, p. 39).

Desse modo, a necessidade de se romper com esse modelo de ensino tradicional, ou seja, conteudista, passivo, fragmentado e descontextualizado, foi se intensificando e a busca por modelos alternativos foi ganhando cada vez mais força.

Assim, por contraponto a essa visão “bancária”, a proposta de aprendizagem ativa vem propor um pensar diferente sobre a relação ensino-aprendizagem. Para Moran (2018, p. 03), aprender ativamente “[...] é aprender com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, ênfase nos valores, em projetos de vida”. Logo, ensinar e aprender tornam-se significativos quando se transformam “[...] em processos de pesquisa, de questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento, em áreas do conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais elevados” (Moran, 2018, p. 03).

O autor ainda destaca que ao adotar esse caminho metodológico, o educando torna-se protagonista da construção do seu conhecimento, ao ser estimulado a refletir criticamente sobre a realidade e a pensar o que faz sentido para si (Moran, 2018). Em outras palavras,

[...] o protagonismo do aluno é desenvolvido com o seu envolvimento e interesse nas novas aprendizagens, pela motivação, compreensão, curiosidade, sendo estas condições essenciais que ampliam as possibilidades de ele exercitar a autonomia em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (Berbel, 2011, p. 29).

Isso remete à mudança na atuação do professor, agora mais como “orientador, para que o estudante consiga analisar, refletir e elaborar estratégias capazes de solucionar situações problemas em nível individual ou coletivo” (Moran, 2018, p. 05). Além disso, há a questão da intencionalidade da ação docente, sendo mais clara e baseada em propostas que permitam uma formação holística, humanista e cidadã no ensino na saúde. Seguindo essa teia teórica, metodologia ativa é uma concepção educativa que,

[...] estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade (Gemignani, 2012, p. 06).

Enfim, os conhecimentos significativos são construídos a partir de vivências que permitam interação com os diferentes sujeitos e saberes, que motivam, que desafiam, que desenvolvem a curiosidade e as emoções.

2.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao abordar o uso das metodologias ativas no ensino na saúde, procurei debater sobre o modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimento e apresentar cenários alternativos para reflexão sobre metodologias inovadoras.

De modo semelhante, o conceito de autorregulação da aprendizagem também transita entre essas propostas que dialogam com a ideia de desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem ativa, que permitam ao aluno aprender a aprender ao longo da vida, que possibilitam a construção do conhecimento de forma autônoma, que oportuniza o mapeamento de ações que potencializam seu modo de planejar, implementar e avaliar seu esquema de estudo e, por conseguinte, alcance a tomada de consciência do seu próprio processo de aprendizado. Mas isso implica entender a concepção de autorregulação de aprendizagem como um processo intencional e não inato o qual, conforme Boruchovitch e Frison (2020, p. 20):

[...] o indivíduo atua em função dos objetivos desejados, realizando-os de forma dinâmica por meio de diferentes fases. Essas fases apelam para a interação de diversos processos psicológicos, entre eles, cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais, que conduzem à organização e apropriação da informação e sua aplicação, em adequação aos meios disponíveis e às situações do contexto, o que, no seu conjunto, permite ao estudante atribuir um significado estratégico à aprendizagem.

Corroborando com essa compreensão, Rosário *et al.* (2019, p. 150), amplia a discussão apresentando a autorregulação da aprendizagem como “[...] um processo ativo no qual os alunos estabelecem os objetivos para a sua aprendizagem e durante este processo monitoram, regulam e controlam suas cognições, motivações e comportamentos de modo a alcançá-los”. Assim, traz a importância da promoção da atuação consciente do estudante em seu próprio percurso educacional e da necessidade da participação conjunta dos professores e instituições de ensino no fomento do desenvolvimento da aprendizagem autorregulada (Rosário; Sampaio; Polydoro, 2012).

Por conta disso, as autoras Boruchovitch e Gomes (2019, p. 09), ressaltam que os “[...] professores precisam possibilitar espaços diferenciados que permitam o desenvolvimento dos objetivos propostos para a construção da aprendizagem e, ainda, entender como podem potencializar essas aprendizagens”. Sendo assim, para que essa proposta de promoção de estratégias de aprendizagem e de trocas significativas com e entre os alunos possam ser pensadas e desenvolvidas, é importante que a formação docente trabalhe os fundamentos da

autorregulação da aprendizagem e traga o conhecimento sobre o ensino autorregulado. Isso, para que os docentes “[...] tenham repertórios teórico-prático no desenvolvimento de competências e estratégias autorregulatórias de aprendizagem” (Magalhães, 2012, p. 149). A autora ainda ressalta que,

[...] para os professores compartilharem com seus alunos esse conjunto de estratégias, as propostas de desenvolvimento docente precisam proporcionar a esse professor um espaço formativo para que desenvolva competências em estratégias de aprendizagem e, assim, [...]estímule seus alunos a tomarem consciência dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais implicados na aprendizagem, assumindo o controle sobre a gestão do seu processo de aprender e ensinar.

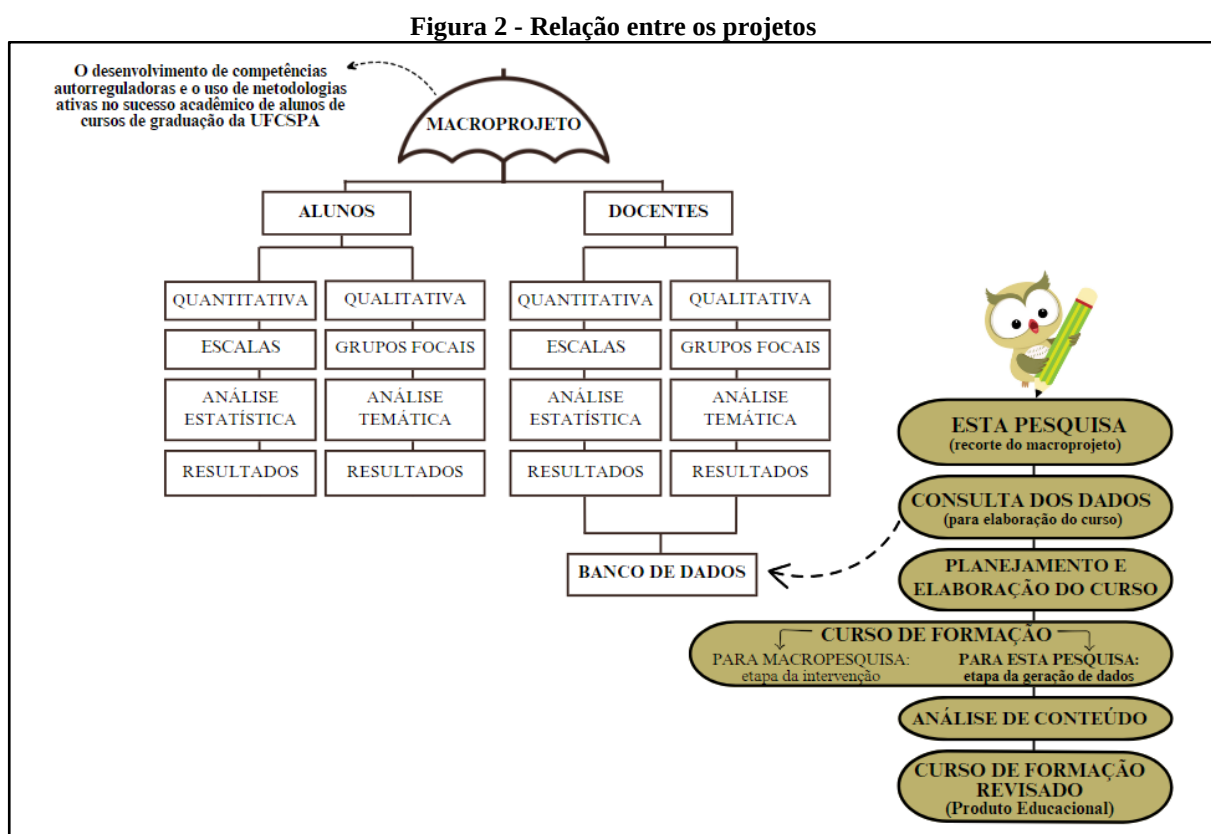
Para tanto, o desenvolvimento do profissional docente na autorregulação da aprendizagem “[...] envolve uma interação contínua entre o papel do docente como aprendiz e como docente” (Polydoro *et al.*, 2023, p. 156). Isso porque, ainda segundo os autores, o ato de refletir sobre sua própria aprendizagem é essencial para desenvolver um ensino baseado na autorregulação, visto que a aprendizagem é um processo social e contínuo, no qual tanto o professor quanto o aluno precisam desenvolver a habilidade de aprender a aprender.

Em suma, para (Polydoro *et al.*, 2023), ao se levar em consideração a autorregulação do ensino e a promoção da autorregulação da aprendizagem dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem é ressignificado, implicando mudanças no ensino, no papel do estudante e do professor, no desenho e implementação do currículo, nas metodologias, no processo avaliativo, entre outras ações nas instituições de ensino superior. Por este motivo, pensar e desenvolver propostas de desenvolvimento profissional docente pela própria instituição e em contexto, com espaço para reflexão na e sobre a prática ganham sentido e relevância. E é com este propósito que o presente estudo foi desenvolvido.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, busquei detalhar o processo metodológico desenvolvido, apresentando o cenário e os participantes do estudo, a descrição da construção das etapas do curso de formação, a explicação das técnicas metodológicas adotadas e desenvolvidas ao longo do curso para a geração de dados (registros escritos e orais) e o caminho realizado para construção das categorias a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Lembrando que esta pesquisa resultou de um recorte de um macroprojeto² e, para melhor compreensão da ligação entre os dois estudos, elaborei um fluxograma que representa as etapas de cada uma das pesquisas e os momentos em que se cruzam.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim sendo, os vínculos entre os estudos se estabeleceram no momento em que consultei o banco de dados gerado pela macropesquisa para o planejamento e a elaboração do curso de formação docente e, em um segundo momento, quando ocorreu o desenvolvimento do

² Macroprojeto intitulado “O desenvolvimento de competências autorreguladoras e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA”, vinculado ao Grupo de Estudos em Educação e Saúde (CNPq).

curso de formação docente (fase de intervenção da macropesquisa e a fase de geração de dados da minha pesquisa).

3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Adotei o campo das investigações de cunho qualitativo, uma pesquisa-ação, tendo em vista o acompanhamento de um grupo de professores atuantes no ensino superior, na área do ensino na saúde, em uma universidade pública do Sul do Brasil. Uma realidade de muitas docências a ser contada, discutida e interpretada.

Para isso, busquei o aprofundamento da análise nesse mundo de significados, já que essa abordagem teórico-metodológica de pesquisa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2010, p. 14).

Nessa direção, durante o desenvolvimento do curso de formação docente, empreguei algumas técnicas de investigação (questões semiestruturadas, diário de campo e observação participante), para compor os dados desta pesquisa e, assim, buscar como matéria prima, “[...] as opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade” (Minayo, 2012, p. 626).

Em resumo, procurei por meio desse caminho metodológico gerar, categorizar e interpretar este universo de dados, a fim de ampliar e aprofundar a compreensão do contexto desafiador da docência, do ensino, da aprendizagem e do processo de construção das concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem neste tempo e espaço formativo.

3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O cenário escolhido para o desenvolvimento do estudo foi a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). A instituição possui dezesseis (16) cursos de Graduação (bacharelados e tecnológicos), todos pertencentes à área da saúde, sendo eles: Biomedicina Integral, Biomedicina Noturno, Enfermagem, Farmácia, Física Médica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gastronomia, Gestão em Saúde, Informática Biomédica, Medicina, Nutrição, Psicologia, Química Medicinal, Tecnologia em Alimentos, Toxicologia Analítica.

Quanto aos participantes, a investigação foi conduzida com os docentes da UFCSPA. A forma de seleção foi voluntária, com envio de convites para participação do curso de formação (Anexo C) aos docentes que haviam participado da primeira etapa do macroprojeto e assinado o TCLE (Anexo B). Dos sessenta e quatro (64) convites enviados, quinze (15) docentes aceitaram participar e oito (08) concluíram o curso. Destes oito, sete participantes eram do sexo feminino e um do sexo masculino, tinham entre 39 e 67 anos, sete com dedicação exclusiva e um docente 40 horas que exerce outra atividade remunerada fora da instituição. Quanto ao tempo de docência no ensino superior, três docentes têm entre cinco e dez anos e cinco docentes com mais de dez anos. Tempo de docência na UFCSPA, um docente até cinco anos, três docentes entre cinco e dez anos e quatro docentes com mais de dez anos. É importante mencionar que apenas um participante docente não é bacharel (docente multicurso).

Em função da pandemia de Covid-19, a maioria das interações com os participantes ocorreu à distância (modalidade on-line), por meio dos recursos *G-Suite for Education* (*Google Meet, Google Drive, Google Docs, Forms, entre outros*) e do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) baseado no *Moodle® (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, mantidos e disponibilizados pela universidade. Por isso, só foi possível realizar um encontro presencial na universidade, após a liberação das autoridades sanitárias.

3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

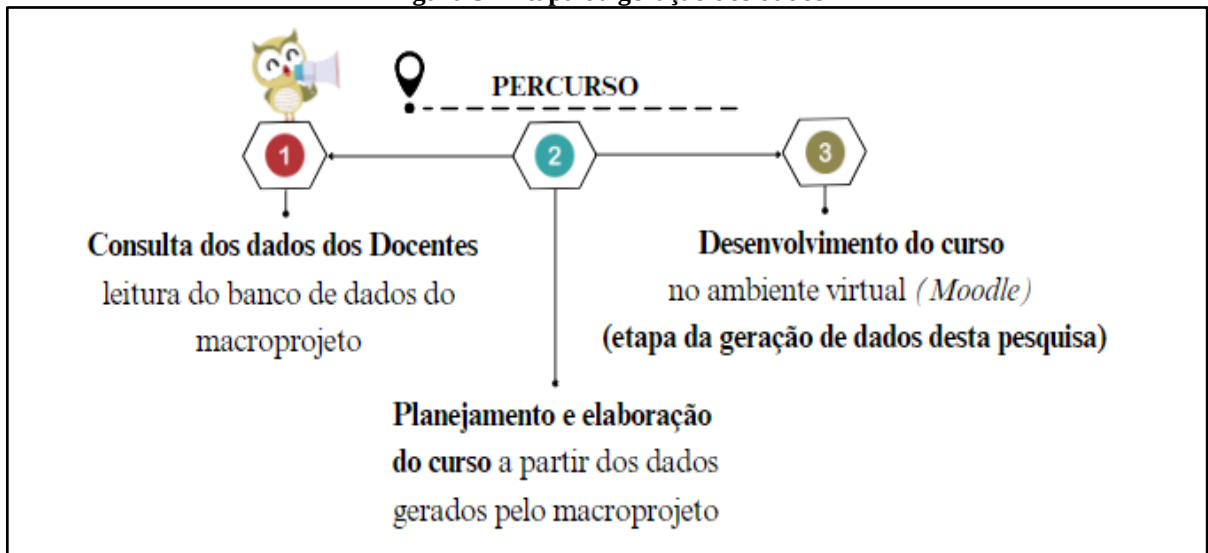
O docente da UFCSPA, para ser considerado nessa pesquisa, deveria ter atendido a um critério específico, ter participado da primeira etapa da macropesquisa. Isto porque, após essa fase, o professor já havia acessado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e registrado sua ciência, o que lhe permitia seguir nas etapas seguintes, incluindo a fase do curso de formação. Por outro lado, o docente que não preencheu integralmente os formulários da primeira etapa do macroprojeto e/ou não registrou sua ciência em relação ao TCLE foi excluído dessa investigação (não recebeu o convite para participar do curso de formação). Essa medida teve o propósito de assegurar a validade do estudo e a ciência de todas as etapas da investigação.

3.4 GERAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, procurei trazer como foi realizado o levantamento dos dados, descrevendo cada uma das etapas do curso de formação e das técnicas de pesquisa que fui desenvolvendo durante esse processo investigativo com os docentes da UFCSPA. A figura 3 sintetiza o

caminho adotado, desde o pensar até o desenvolvimento do curso, momento em que gerei os dados deste estudo.

Figura 3 - Etapa da geração dos dados



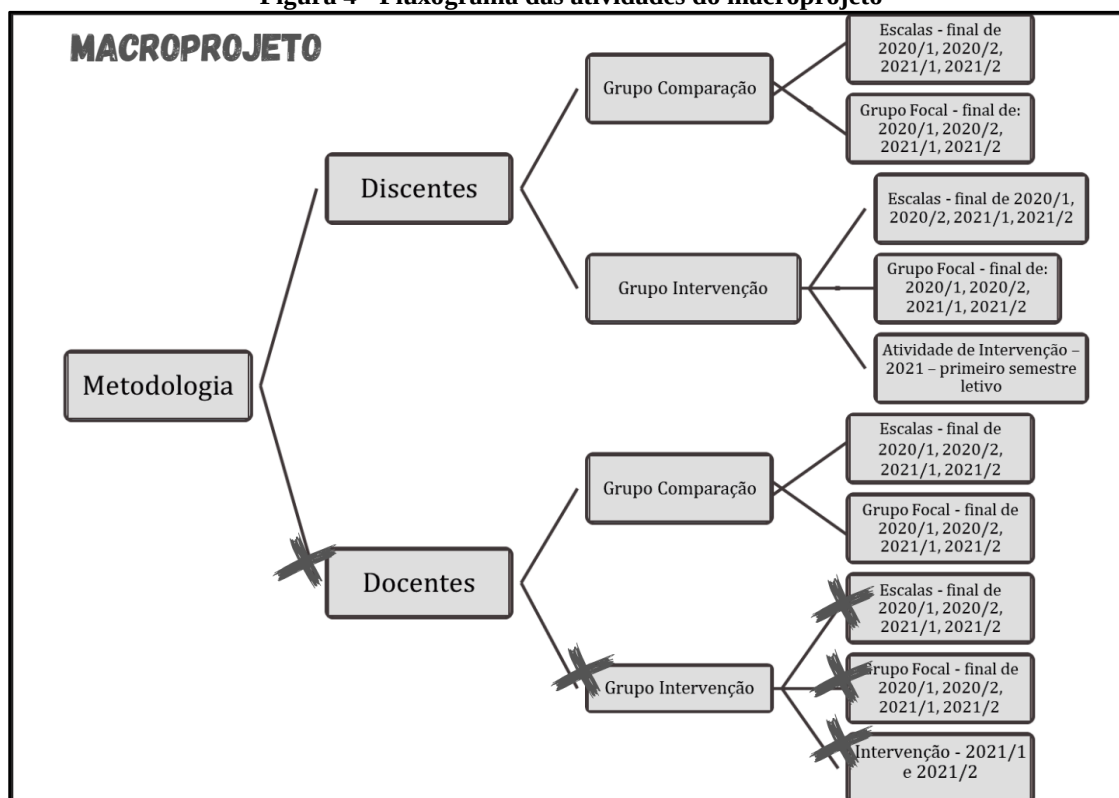
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.4.1 Consulta ao banco de dados da macropesquisa

Primeiramente, consultei o banco de dados do macroprojeto, composto por dados qualitativos e quantitativos, resultantes da aplicação de questionários e da realização de grupos focais com docentes, a fim de analisar os registros obtidos e planejar o curso, mapeando o que seria importante desenvolver com os docentes e articulando esses dados com o conteúdo teórico e prático.

Assim, para compreensão do trabalho realizado pelo grupo de pesquisadores, apresento uma síntese da estrutura metodológica do projeto (Anexo A) e das atividades desenvolvidas para obtenção dos resultados da macropesquisa. Foi realizado um estudo transversal, descritivo-analítico, intitulado "O desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA". Iniciou em 2019 de forma presencial, mas foi interrompido pela pandemia de Covid-19 em 2020. Por esse motivo, foi adaptado para forma on-line, alteração aprovada pelo CEP/UFCSPA.

Figura 4 - Fluxograma das atividades do macroprojeto



Fonte: Projeto de pesquisa (UFCSPA, 2020, p. 26).

Para a composição dos dados quantitativos, o grupo de pesquisa trabalhou na elaboração de um formulário on-line, no *Google Forms*, que continha: o convite para a participação na pesquisa, um questionário sociodemográfico, duas escalas (Escala de Avaliação Docente e de Atitudes do Professor em Relação à Aprendizagem Ativa), e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), na íntegra, para leitura, registro de ciência e *download* do documento (Anexo B). O envio do formulário a todos professores ocorreu, via e-mail institucional da universidade, em diferentes datas.

Nesse documento, o questionário sociodemográfico contemplou: perguntas referentes ao gênero, idade, carga horária de trabalho, exercício de outras atividades além da docência, tempo de docência no ensino superior e na presente universidade, cursos em que está atuando e etapa das suas disciplinas no curso (disciplina de 1ª e 2ª série ou não); a Escala de Avaliação Docente (EADoc) (Silva. *et al.*, 2017) propôs: reflexão acerca da atividade docente permitindo identificar, monitorar, aprimorar ou desenvolver as competências docentes. É um instrumento brasileiro para autoavaliação da prática docente - pelos professores de graduação - composto por 46 itens; e a Escala Atitudes do Professor em Relação à Aprendizagem Ativa (Pundak, David *et al.*, 2019) apresentou: 01 escala do tipo Likert em que os participantes precisavam indicar o quanto eles concordam com as asserções, sendo que “1” indicava que discorda

totalmente e “5” que concordava totalmente. As 35 asserções se encaixam dentro de 6 domínios relacionados ao ensino aprendizagem e que manifestam uma atitude mais coerente com o ensino tradicional ou com uma concepção de aprendizagem ativa. Uma pontuação mais alta nessa escala indica uma tendência do docente de se engajar em promover uma aprendizagem ativa. Uma pontuação mais baixa indica uma tendência do docente de se engajar em modelos tradicionais de ensino.

O formulário on-line foi encaminhado em março de 2021 e ficou disponível aos docentes da universidade até o final do mês de maio de 2021. Dos 371 professores, inicialmente, cinquenta e dois (52) aceitaram participar dessa ampla pesquisa. Em função do período pandêmico, o número de aceites foi modesto. Então, o grupo decidiu realizar, no segundo semestre de 2021, o reenvio do formulário, a fim de aumentar o número de participantes. Após este novo contato, conseguiu-se um total de sessenta e quatro (64) participantes docentes. Os dados quantitativos gerados por meio do formulário eletrônico foram organizados e encaminhados ao Núcleo de Apoio ao Pesquisador (NUPESQ) da universidade para análise estatística. Resultados significativos foram obtidos, subsidiando a elaboração do curso de formação docente.

Para geração dos dados qualitativos da macropesquisa, foram desenvolvidos três (03) grupos focais on-line, um piloto e dois oficiais, via *G Suite For Education (Google Meet)*, ferramenta disponibilizada pela universidade. Em maio de 2021, as pesquisadoras do grupo AMA iniciaram a construção do roteiro para o desenvolvimento dos grupos focais. Após discussão e análise de um conjunto de questões, foram selecionadas as seguintes perguntas: I BLOCO: 1) Como vocês acham que podemos definir o que são metodologias ativas? 2) Como pensam que ocorre a aprendizagem usando este tipo de metodologia? 3) Qual a concepção de aprendizagem vocês acreditam que está implicada nestas metodologias? II BLOCO: 1) E a autorregulação da aprendizagem, como pode ser definida? 2) Percebem alguma relação entre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem? Se tem alguma relação, qual seria?

O primeiro grupo focal foi considerado “piloto”, pois o grupo entendeu ser pertinente vivenciar um primeiro momento, a fim de avaliar se o roteiro e mediação estavam alinhadas com os objetivos da pesquisa. A atividade foi desenvolvida, em julho de 2021, com duas integrantes do grupo de pesquisa conduzindo (moderadoras) e uma outra atuando como observadora. Quatro professoras da universidade foram convidadas e aceitaram participar desta versão. Vale ressaltar, que essas professoras, mesmo fazendo parte do quadro de servidoras docentes da UFCSPA, por vontade própria, só quiseram participar deste momento e de forma colaborativa. O encontro teve duração de uma hora e vinte e oito minutos.

O próximo passo foi disparar e-mails-convites destinados aos docentes que haviam participado da primeira etapa do estudo (geração dos dados quantitativos). Em função dos poucos aceites, foram feitos contatos diretos e individuais, via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), para que houvesse um diálogo mais explicativo e, assim, sensibilizar os docentes sobre a importância da pesquisa.

Em agosto de 2021, foram realizados os outros dois grupos focais com os docentes que preencheram o formulário e aceitaram fazer parte desta etapa da pesquisa. Duas integrantes do grupo AMA ficaram responsáveis em conduzir e outras duas em observar o desenvolvimento do grupo focal. No início de cada encontro, foi solicitado permissão para gravar (imagem e som) e esclarecido aos participantes que o anonimato seria garantido, de tal forma que nenhum deles pudesse ser identificado. Outro aspecto importante a se destacar é o fato de que esses participantes supracitados já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado desde o primeiro convite.

A geração dos dados foi feita por meio das gravações de áudio e vídeo dos encontros e as falas foram transcritas de forma integral e literal (registro escrito). A análise foi realizada pelo grupo a partir da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) seguindo as seis etapas: familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; procura por temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas e produção do relatório. Os principais temas gerados foram: modos de pensar o aluno e o professor (concepções); práticas e ações docentes: as que acontecem e as necessárias, atuais e futuras e sentimentos e desafios da ação docente: tomada de consciência e o processo de mudança.

3.4.2 Planejamento e elaboração do curso de formação docente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle)

A partir da estratégia supracitada, fui desenhando o roteiro do curso (um pré-plano) e realizando outras tarefas para efetivar o acesso e a disponibilidade do curso em ambiente virtual de aprendizagem da UFCSPA. Para isso, foi necessário pesquisar e buscar conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento das atividades formativas com a mediação das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, entre fevereiro e março de 2022, fiz algumas leituras e alguns cursos que pudessem ampliar minha compreensão sobre as temáticas e o uso das ferramentas tecnológicas. Os meses de abril, maio e junho foram dedicados para seleção e organização do conteúdo do curso. Nesse momento, tive que retornar mais de uma vez às informações da macropesquisa

para pensar as bibliografias, a metodologia adotada, os objetivos de cada atividade, enfim, cada fase e estratégia que compartilhei com os docentes nesse processo formativo.

Com o plano do curso de formação pré-definido, entreguei o documento à coordenadora e às pesquisadoras das áreas da Pedagogia, Psicologia e da Letras (vinculadas ao macroprojeto) para fazer a primeira avaliação do documento. Após essa etapa, estruturei o curso no ambiente virtual aprendizado (*Moodle*) e disponibilizei a oferta para os docentes.

Figura 5 - Plano do curso

Curso de Formação Docente: Metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem

Página inicial / Meus cursos / Formação Docente / Curso de Formação Docente: Metodologias ativas e a... / QUADRO GERAL / PLANO DE ENSINO

Navegação

- ▼ Página inicial
- 🏠 Painel
- Meus cursos

Administração

- Administração do Arquivo
- Administração do curso

PLANO DE ENSINO

PLANO - Versão ... 1 / 10 | 90% +

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
SEMESTRE LETIVO DO ANO:	ANO: 2022
() 1º SEMESTRE	
(x) 2º SEMESTRE	

PLANO DE ENSINO

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO

Nome do Curso	Curso de Formação Docente: metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem.
Dia(s) da semana	- 08 encontros síncronos e assíncronos (sextas-feiras), das 16h30min às 18h30min;
Horário(s)	- 01 encontro presencial (sábado/UFCSPA), das 9h às 12h.

Enfoque:

(1) () Obrigatória

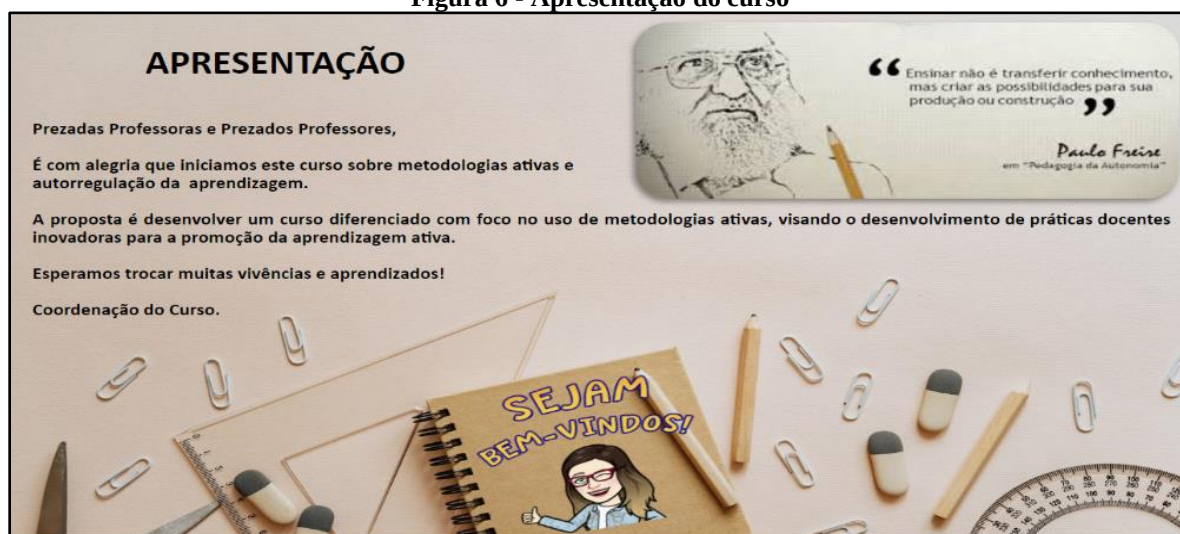
(2) (x) Livre Adesão

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O próximo passo foi convidar os professores e desenvolver o curso. Então, os e-mails foram enviados em dois momentos distintos, nos dias 15 e 28 de junho de 2022, na tentativa de se ter o maior número de participantes (Anexo C). Após as confirmações, encaminhei um outro e-mail com as orientações necessárias para o início das atividades, com o *link* de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*), o cronograma do curso, os contatos para esclarecimento de dúvidas, entre outras informações.

É importante destacar que, mesmo com o retorno gradual das atividades presenciais em 2022, ainda estávamos enfrentando um período pandêmico. E vivendo nesse contexto, contraí Covid-19 e, por consequência, não pude começar o curso de formação no primeiro semestre do mesmo ano, conforme previsão inicial. Em decorrência disso, o curso foi desenvolvido entre os meses de julho e agosto de 2022, com a proposta de um estudo teórico e prático sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem, com duração de 30 horas, no formato híbrido, composto por oito (8) encontros on-line (síncronos e assíncronos), realizados por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e um (1) encontro presencial na sala de metodologias ativas da UFCSPA. A seguir a imagem da abertura do curso no *Moodle*:

Figura 6 - Apresentação do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O objetivo geral proposto foi o de promover discussões e reflexões sobre os conceitos de docência, aprendizagem ativa, metodologias ativas, autorregulação e implicações no processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao cronograma, os encontros foram planejados de acordo com os objetivos e as metodologias adotadas, mas com o transcorrer do curso e da interação com os docentes, houve a necessidade da realização de algumas adaptações para garantir os objetivos dos encontros e a presença dos docentes.

Figura 7 - Cronograma do curso

CRONOGRAMA DO CURSO				
Encontro	Horário	Data	Conteúdo	Modalidade
01	das 16h30min às 18h	01/07/2022 (SEXTA)	Abertura - apresentação do curso e das temáticas.	SÍNCRONO (1h30min)
02		08/07/2022 (SEXTA)	Introdução aos princípios e fundamentos teóricos sobre ensinar-aprender, modelos pedagógicos, aprendizagem ativa e metodologias ativas.	ASSÍNCRONO (5h)
03	das 16h30min às 18h30min	15/07/2022 (SEXTA)	Conceitos de aprendizagem ativa e metodologias ativas - (aprofundamento da compreensão).	SÍNCRONO (2h)
04		22/07/2022 (SEXTA)	Conceito de <u>autorregulação</u> da aprendizagem - (introdução e fundamentos teóricos).	ASSÍNCRONO (5h)
05	das 16h30min às 18h30min	29/07/2022 (SEXTA)	<u>Autorregulação</u> da aprendizagem e metodologias ativas - (abordagem dialógica e reflexiva).	SÍNCRONO (2h)
06		05/08/2022 (SEXTA)	Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior em saúde - (fundamentos e características).	ASSÍNCRONO (5h)
	sem atividade	13/08/2022 (SÁBADO)	A pedido dos/das Participantes - atividade transferida para o dia 20/08/22 (sábado).	
07		19/08/2022 (SEXTA)	Introdução ao conceito de <u>Gamificação</u> .	ASSÍNCRONO (5h)
08	das 9h às 12h	20/08/2022 (SÁBADO)	Interfaces entre metodologia ativa e <u>autorregulação</u> da aprendizagem por meio da <u>Gamificação</u> (abordagem prática).	PRESENCIAL UFCS/PA/Sala 715/P2 - (3h)
09	das 16h30min às 18h	26/08/2022 (SEXTA)	Encerramento - Atividade em grupo e fechamento do curso.	SÍNCRONO (1h30min)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A principal metodologia adotada foi a sala de aula invertida, mas não foi a única. Outras metodologias e estratégias foram utilizadas ao longo do curso, tais como: gamificação, mapa conceitual, caso de ensino, mural das concepções e aula expositiva-dialogada, com mediação e

feedbacks entre formadoras e participantes e entre os pares. A moderação ocorreu via fórum do Moodle; *Wakelet* (plataforma que permite criar coleções de conteúdo digital); arquivos em PDF (*Portable Document Format*), vídeos; *chat* do *Google Meet*; *Padlet* (mural virtual interativo); entre outras formas interativas. Além disso, houve leitura crítica, propostas de reflexão, discussões em diferentes momentos e sistematização dos conhecimentos no percurso do curso.

Figura 8 - Metodologia adotada no curso



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As avaliações foram pensadas para ter caráter formativo, com acompanhamento contínuo do processo de construção do conhecimento, observando e reavaliando cada etapa do processo, a partir dos registros e das reflexões dos participantes docentes. Desta forma, busquei a mediação constante, individual e/ou coletiva, focada nos objetivos de cada proposta. Os critérios avaliativos requisitados foram: desenvolvimento e compreensão da tarefa proposta; participação ativa e contribuição individual e em grupo; autonomia; criatividade e originalidade; proatividade e frequência mínima de 75%. Já os mecanismos avaliativos desenvolvidos foram: observação e registro da atuação dos participantes docentes; acompanhamento das trocas entre mediadoras e participantes nos fóruns, *chat* e e-mails; interação com as plataformas de fixação das atividades propostas e análise da adequabilidade do conteúdo didático produzido à proposta sugerida.

Por fim, é importante destacar que, no meu projeto inicial de pesquisa, só havia a previsão da elaboração do curso. No entanto, após a etapa de qualificação, optei também por fazer parte do desenvolvimento do curso e, assim, gerar os dados da minha pesquisa ao longo das interações com o grupo. Por consequência, precisei reestruturar a parte metodológica da

pesquisa com a adoção de outras técnicas de pesquisa, incluindo o diário de campo e a observação participante.

3.4.3 Desenvolvimento do curso (etapa de geração dos dados desta pesquisa)

O curso iniciou no dia 01 de julho de 2022 e, em alguns momentos pré-selecionados, as atividades desenvolvidas com o grupo de docentes foram pensadas com o objetivo de provocar momentos de reflexão e, assim, possibilitar uma discussão mais ampla e aprofundada das temáticas.

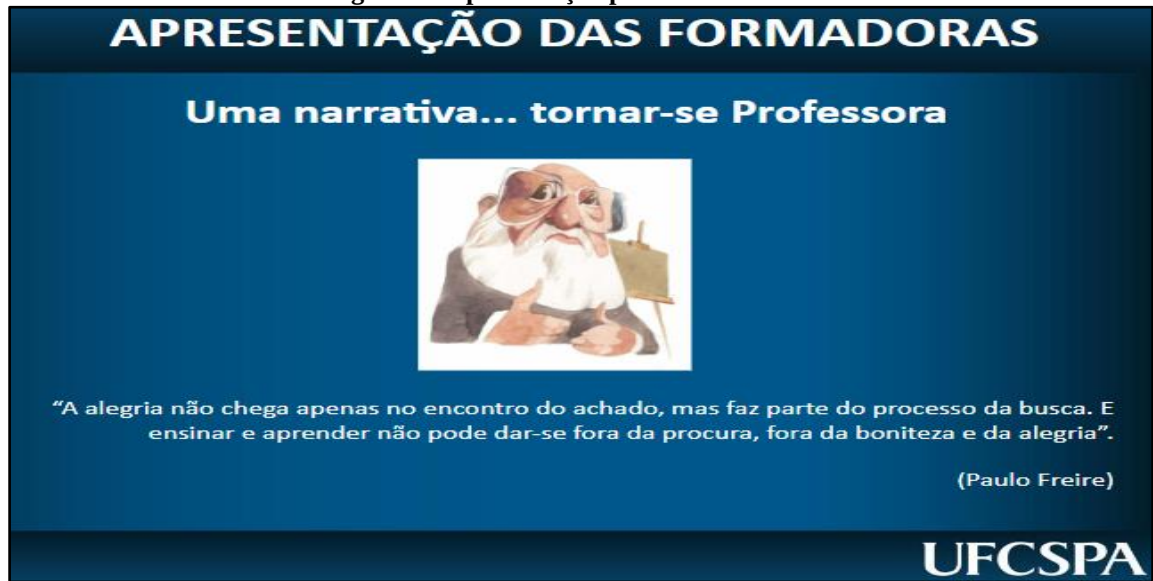
No que se refere às técnicas de geração de dados utilizadas, busquei nos questionários semiestruturados, no diário de campo e na observação participante os meios para o levantamento dos dados, visto que, ao mesmo tempo em que os docentes estavam refletindo e reconstruindo novos significados a partir do processo formativo (curso), estavam também trazendo relatos cheios de informações sobre suas realidades, suas culturas, suas histórias, suas concepções e sobre suas docências.

Os questionários semiestruturados foram elaborados com perguntas problematizadoras, pensadas para disparar o diálogo ao longo do curso. Inseri tópicos que interligavam os conceitos de docência, aprendizagem ativa, processo ensino-aprendizagem, metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. Os registros escritos dos docentes foram realizados por meio dos aplicativos *Padlet*, *Mentimeter*, *Google Docs/Forms*, entre outras ferramentas do *Moodle*.

Seguindo essa proposta, no primeiro encontro (síncrono), as formadoras narraram sobre suas trajetórias profissionais, o “tornar-se Professora” e, a partir dessa vivência, solicitei aos participantes que elaborassem uma breve fala sobre a construção do seu percurso docente. Desta forma, procurei conhecer os docentes que aceitaram realizar o curso e, também, tentar criar um espaço de aproximação e construção de vínculo. Após essa conversa inicial, pedi que escrevessem sobre o que haviam compartilhado naquele momento (produção de um relato). Utilizei como ferramenta de registro *post-its* fixados no mural do *Padlet*³.

³ *Padlet* é uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas.

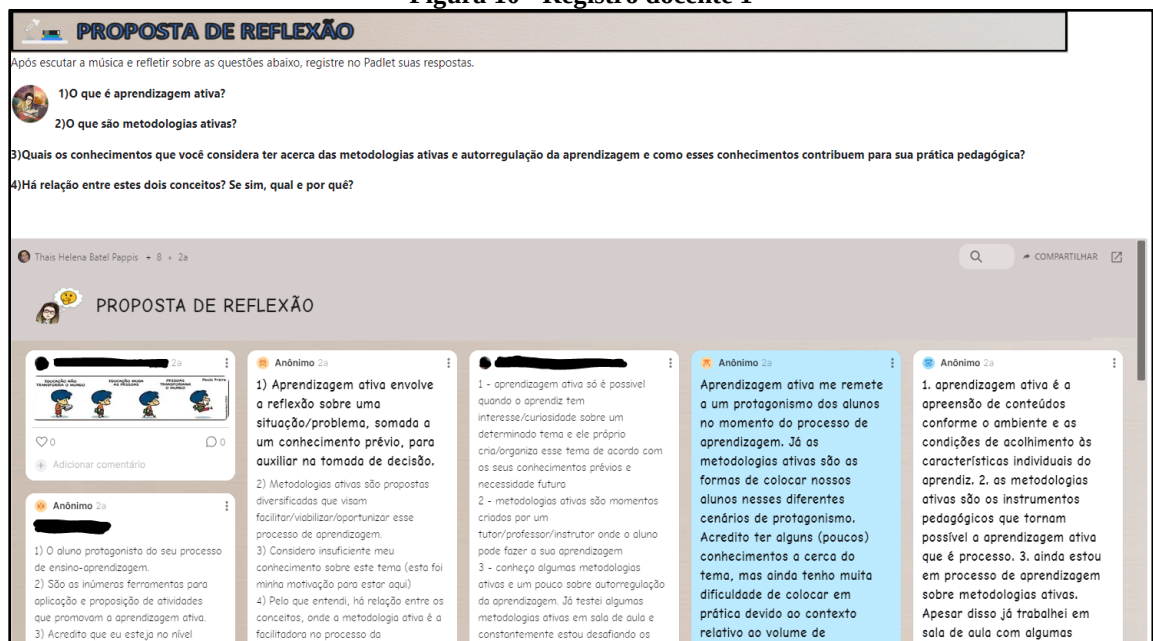
Figura 9 - Apresentação para início do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Antes de finalizar o encontro, encaminhei aos docentes um *link* para acesso a outra atividade que denominei como “proposta de reflexão”. Um questionário contendo cinco perguntas, a fim de verificar como os participantes, naquele momento do curso, compreendiam as concepções sobre metodologias ativas, autorregulação da aprendizagem e as possíveis relações entre os temas e as práticas pedagógicas. Os professores realizaram esse segundo registro no *Padlet* já incorporado ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle), conforme imagem abaixo:

Figura 10 - Registro docente 1



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No encontro 2 (momento assíncrono), propus aos participantes uma “tarefa de casa”, que deveriam responder antes do próximo encontro síncrono. Com essa questão, busquei levantar o que os docentes esperavam aprender no curso. O *link* para acesso ao formulário, no aplicativo *Mentimeter*⁴, foi anexado no *Moodle*.

Figura 11 - Registro docente 2

2)REGISTRO - Professores e Professoras,
Gostaríamos de saber o que vocês esperam aprender. Ao final do curso, retornaremos a este quadro disponibilizado por meio do aplicativo denominado Mentimeter. O acesso deve ser pelo link <www.menti.com>. Após abertura da janela em seu navegador, insira o código **5453822** para registro da sua resposta. Contamos com a participação de todos e todas!

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Já no terceiro encontro (síncrono), a proposta de reflexão intitulada - “diálogo pedagógico: análise de um caso de ensino” - consistiu na leitura e discussão, em pequenos grupos, de um caso de ensino hipotético (criado por mim) e no preenchimento de uma tabela com questões referentes ao estudo (documento compartilhado no *Google Docs*). As perguntas trabalhadas foram: a) Que reflexões este caso de ensino provoca no que diz respeito à prática docente? b) Quais os pontos que podem ser destacados em relação à aprendizagem ativa e ao uso de metodologias ativas na situação descrita? É possível considerar que a atividade proposta tem características de metodologias ativas? c) Que implicações traz essa mediação para o processo ensino-aprendizagem? O que vocês fariam se estivessem no lugar deste professor? E no lugar destes estudantes? Ao final, as respostas foram apresentadas ao grande grupo para reflexão entre os pares. Esse momento foi gravado e, posteriormente, transcrito para composição do banco de dados dessa pesquisa. Anotações no diário de campo também foram realizadas para subsidiar as análises.

Além disso, após a retomada da leitura obrigatória, apresentei ao grupo um questionamento que constava em um dos textos disponibilizados. Elaborei essa proposta, pois ao interagir com o grupo e refletir sobre algumas falas, quis provocar um debate disruptivo sobre a prática vivida e as construções teóricas. A pergunta problematizadora consta na figura 12 apresentada logo abaixo. Neste momento, não orientei que registrassem algo, visto que as falas estavam sendo gravadas. Adicionalmente, fui realizando outras anotações significativas no meu diário de campo.

⁴ *Mentimeter* é uma ferramenta que oferece recursos interativos, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas via internet com seu público.

Figura 12 - Registro docente 3



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a realização do quinto encontro, enviei aos participantes um outro questionário eletrônico, via *Google Forms*, com as seguintes perguntas: 1) O que você faz quando precisa ou deseja estudar e aprender melhor algum conteúdo? 2) Você acha estratégico fazer desta forma? 3) Você acha importante que os professores ensinem aos estudantes, além dos conteúdos, como processar melhor os conhecimentos? Os docentes tinham que responder e encaminhar o questionário antes do próximo encontro síncrono.

Além dessas questões supracitadas, durante o desenvolvimento das atividades a respeito da temática autorregulação da aprendizagem, outros registros reflexivos foram sendo construídos e discutidos em grupo. Em uma das proposições, quis buscar o que eles consideravam como uma aula que há mais aprendizado e como é uma aula que eles gostam de estar presente e, assim, aprofundar a investigação sobre o tema ao expandir o olhar sobre o docente na posição de aluno (como sujeito aprendente).

Figura 13 - Registro docente 4



Questões abertas para reflexão

Antes de ler os textos e assistir aos vídeos, responda às questões:

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. [Alterar configurações](#)

1) O que você faz quando precisa ou deseja estudar e aprender melhor algum conteúdo? Descreva. *

Texto de resposta longa

2) Você acha estratégico fazer desta forma? *

Texto de resposta longa

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por fim, no último encontro (síncrono), após o desenvolvimento das atividades com o grupo, encaminhei um *link*, via *chat* da sala virtual (*Meet*), para acesso ao formulário eletrônico final, no qual os docentes poderiam contar o que aprenderam com o curso (avaliação do curso).

Figura 14 - Registro docente 5

2) REGISTRO - Professores e Professoras,
Com o final do curso, gostaríamos de saber o que vocês aprenderam com o curso. O registro está disponível pelo aplicativo *Mentimeter* por meio do link <www.menti.com>. Após abertura de uma janela em seu navegador, insira o código **59353153** e digite sua resposta. Contamos com a participação de todos e todas!

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A outra estratégia adotada foi a observação participante. Isto porque, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), essa metodologia permite que o observador se integre ao contexto dos observados (situação social e o cenário cultural), ao mesmo tempo em que investiga para compreender, modifica-se pessoalmente e altera esse contexto. Além disso, a autora ainda traz outra característica relevante desse instrumento para a pesquisa qualitativa. O observador pode retirar do seu roteiro, questões que considere irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores e, ainda, compreender os aspectos que vão aflorando aos poucos, já que convive com o grupo analisado (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

Desta forma, levando em consideração esses aspectos, procurei estar em todos os encontros, os quais foram gravados por meio da sala virtual do *Google Meet* (momentos

síncronos) e por uma câmera de celular (momento presencial). As falas dos participantes foram transcritas de forma literal e integral por meio de um aplicativo (*software Reshape*) e, posteriormente, revisadas e organizadas, contabilizando um total de oito horas de gravação.

Também recorri ao diário de campo, construído com intuito de complementar e subsidiar a próxima etapa do estudo, a análise dos dados. Nas palavras de Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 65), o diário de campo “[...] nada mais é que um caderninho ou um arquivo eletrônico na qual descrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal”. A autora também destaca que esse instrumento de registro de informações é empregado com frequência junto à observação participante, visto que permite que o pesquisador anote conversas, impressões pessoais, comportamentos, gestos, entre outros elementos a serem investigados.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 150), também destacam sobre a importância da técnica como meio de suplemento da observação participante por configurar-se em “[...] um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha”, podendo captar outros elementos como impressões, comentários extras, ações, interações e visões que emergem durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em suma, os dados gerados ao longo das trinta horas de curso foram observados, registrados, lidos, analisados e lançados em cartazes e planilhas por temas e de acordo com o objetivo do estudo.

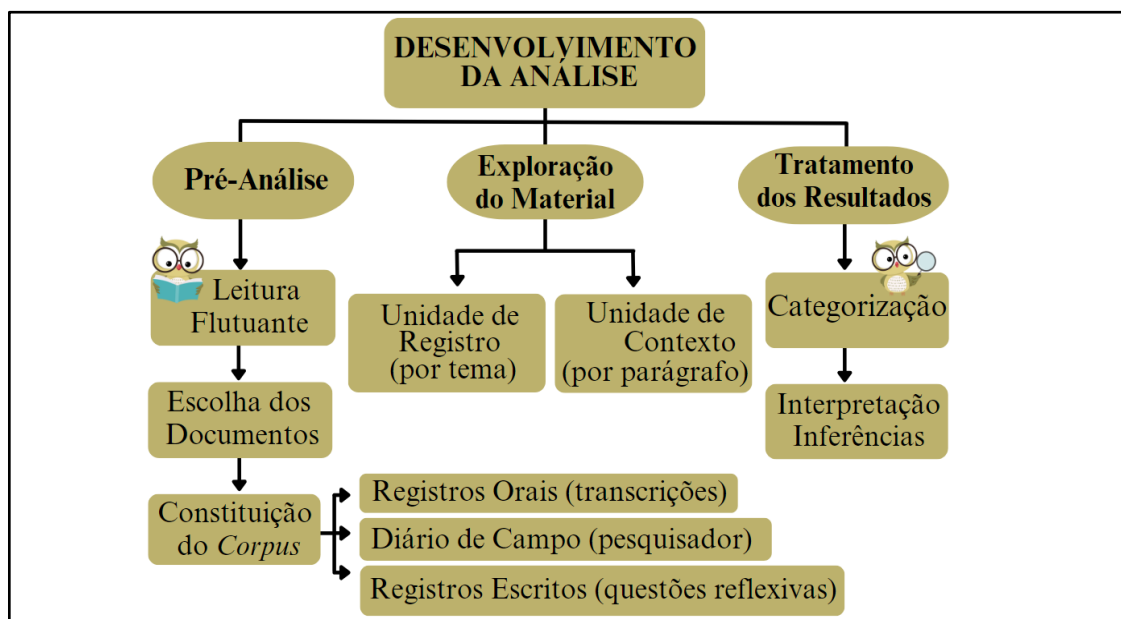
3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa da pesquisa, procurei organizar e analisar os dados gerados ao longo do desenvolvimento do curso de formação docente e, assim, pensar, costurar e compor as inferências. Para essa tarefa, utilizei a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2016, p. 44), como:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) das mensagens, inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos, ou não.

Assim, visando realizar uma explicação inicial da sistematização do processo analítico adotado, desenhei um fluxograma seguindo o estudo da autora supracitada.

Figura 15 - Desenvolvimento da análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Bardin (2016); Mendes (2017).

Nessa direção, iniciei com a fase da pré-análise, ou seja, com a organização dos dados obtidos. A leitura flutuante consistiu em reunir os diferentes registros escritos e orais e ler várias vezes esse material, a fim de “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer os textos, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126).

Em seguida, na fase de escolha dos documentos de análise, tomei como ponto de partida as principais regras elencadas pela mesma autora: a regra de exaustividade (uma vez definido o *corpus*, é necessário ter todos os elementos dele), assim, para consistência da análise, reuni todos os materiais gerados em diferentes momentos; a regra de homogeneidade (documentos devem ser obtidos por intermédio de técnicas idênticas e realizadas por indivíduos semelhantes) e, dessa forma, foi feito nesta investigação ao enviar os questionários para todos participantes do curso de formação; e, por fim, a regra de pertinência (documentos devem ser adequados e corresponderem aos objetivos que suscitam a análise), recorri à pergunta problematizadora e ao objetivo da pesquisa para elaboração da composição do *corpus*, ou seja, do “[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 126).

A próxima etapa consistiu na exploração dos materiais, ou seja, “[...] na aplicação sistemática das decisões tomadas, quer se trate de procedimentos manuais ou por computador. [...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2016, p. 131).

Figura 16 - Dados gerados no curso

Questionário Mentimeter:	
O que aprendemos com o curso?	REGISTROS DOS DOCENTES
	A importância de colocar o aluno como protagonista da sua aprendizagem e do docente como mediador das estratégias conforme o objetivo que deseja atingir em cada.
	Identifiquei várias estratégias que já utilizo em sala de aula (mesmo sem saber disso). Hoje com embasamento teórico e fontes para onde buscar mais material a respeito.
	Primeiro, que preciso ler e reler o material disponibilizado porque é muito rico e, muitas vezes, denso e fora da minha área de experiência. Segundo, que as metodologias requerem organização e domínio da técnica, mas são muito factíveis.
	Aprendi que temos muito o que aprender. O conteúdo é vasto e requer pressupostos que nunca tinha visto. Mas o caminho foi mostrado, agora é se organizar para trilhar este caminho.
	Tive a oportunidade de colaborar com colegas que até então não havia compartilhado cursos ou atividades, desenvolvendo outras conexões para além do curso.
	Acredito que ao longo do curso foi possível “experimentar” algumas das metodologias ensinadas e, assim, aprender e consolidar alguns conceitos teóricos trabalhados ao longo do mesmo. Aprendi também que preciso melhorar a minha autorregulação.
	Eu aprendi que preciso retomar métodos de estudo: a necessidade de organização para corresponder as atividades e leituras foi maior que consegui dispor inicialmente. Além disso, fui apresentado a outras metodologias que não conhecia.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dessa premissa e com o conjunto de documentos, comecei com a impressão e a releitura de todo material. Com uma caneta marca texto, fui destacando os dados significativos. No entanto, o documento com todo registro ficou volumoso (108 páginas transcritas e 20 páginas de registros escritos dos docentes). Então, percebi que teria que adicionar outra forma e cores para constituição das unidades de registro.

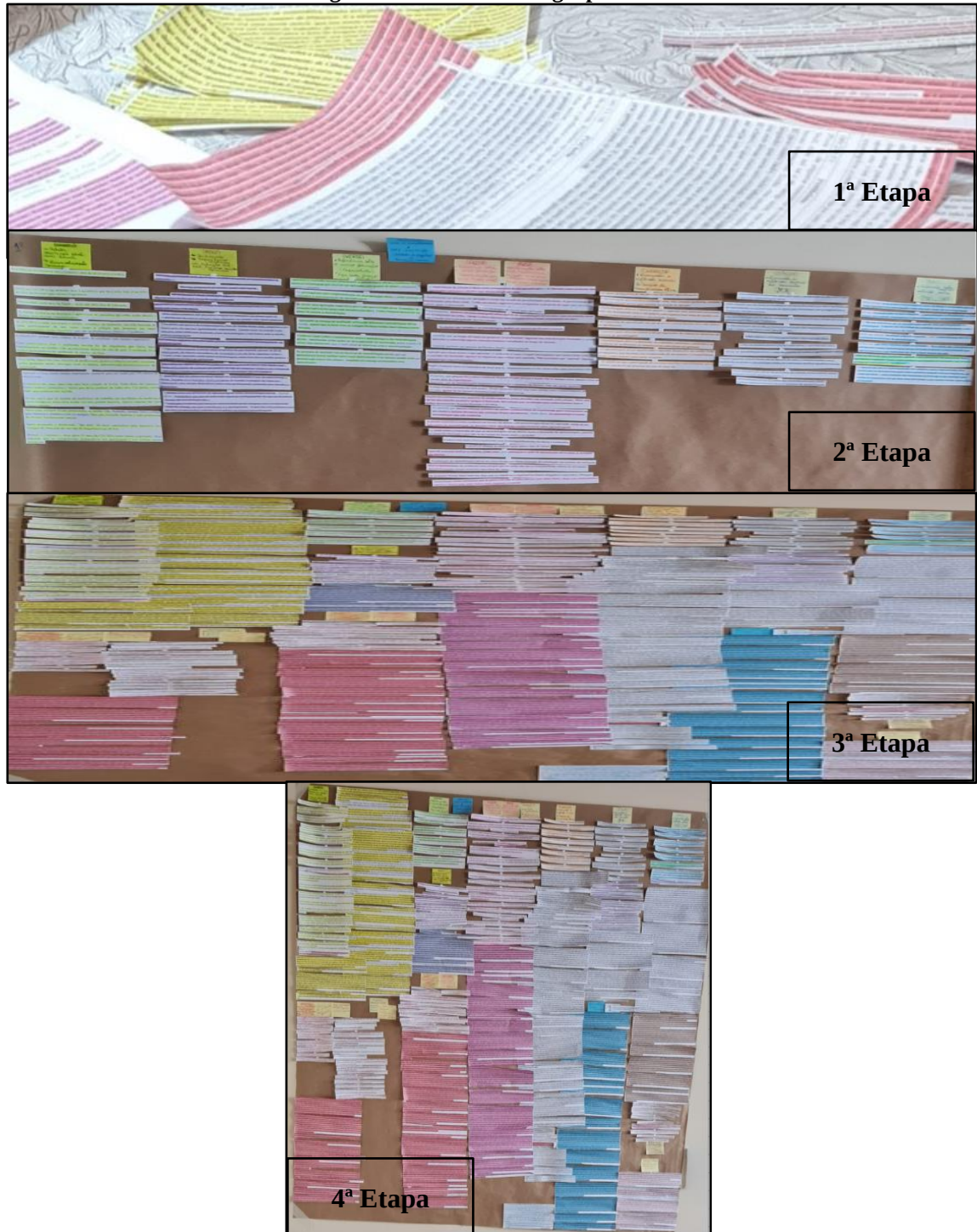
Recorri, mais uma vez, a obra da Bardin (2016, p. 133), que descreve a codificação como: “[...] um processo pelo qual os dados brutos são transformados em unidades sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Por conta disso, voltei ao material impresso, procurando unidades de significação (unidade de registro) que correspondem, segundo a autora supracitada, ao segmento de conteúdo considerado unidade de base para a categorização.

Nesse caminho, optei por sistematizar as unidades de registro por temas, que no entendimento de Bardin (2016, p. 135), consiste em descobrir núcleos de sentido que podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido, que se libertam naturalmente de um texto em unidades de significação.

Desse modo, após essa procura inicial, fui agrupando os temas em cores distintas. Ainda inquieta com o processo, resolvi recortar os temas, agrupá-los provisoriamente por unidades e fixar em um grande cartaz de papel pardo. O resultado, neste primeiro momento analítico, foi o agrupamento em 12 (doze) unidades de registro (por temas).

Com essa composição definida, o próximo passo foi realizar o levantamento das unidades de contexto que, segundo Bardin (2016, p. 137), são unidades de compreensão utilizadas para codificar a unidade de registro e representam o segmento da mensagem, cujas dimensões superiores são ideais para compreensão da significação exata da unidade de registro. Abaixo, algumas imagens desse processo de construção da análise:

Figura 17 - Processo de agrupamento 1



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para concluir essa etapa, julguei necessário revisitar os dados e transferir o conteúdo agrupado no cartaz para uma planilha. Esse processo permitiu mais uma releitura do material e a transposição dos dados do suporte físico para o digital, reorganizando os agrupamentos e facilitando o fechamento das categorias.

Figura 18 - Processo de agrupamento 2

Participantes	Transcrição dos vídeos	Unidades de registro (por temas)	Unidades de Contexto (por parágrafo)	Categorias intermediárias (eixos temáticos)	Categorias finais
00:38:21 Docente 10	Uma pergunta, a gente tem que botar o quadradinho para poder escrever dentro, é isso? Que veio uma coisa em branco para mim. Eu vou por aqui, vamos ver se... Eu ia dizer para Formadora 1, que a história é tão mais longa quanto mais tempo de vida a gente tem.	Narrativas sobre a construção do "ser docente-profissão docente". Discussão e reflexão sobre o conceito de aprendizagem ativa. Discussão e reflexão sobre metodologia ativa. Relação entre os conceitos de metodologia ativa e autorregulação da aprendizagem. Experiências com estratégias de aprendizagem. Sentimentos e emoções em relação à docência, ao processo de ensinar e aprender, ao uso de metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. Vivências e sentimentos em relação à pandemia de Covid-19, ensino remoto e o uso das tecnologias. Autorreflexão sobre como aprende (sujeito aprendente) - quais estratégias/processos usam para aprender - conhecimento de si. Discussão sobre o papel do professor, papel do aluno e a tomada consciência - reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Discussão sobre avaliação. Expectativa sobre o que espera aprender com o Curso. Avaliação do curso - considerações quanto aos textos (material teórico), metodologia, planejamento, modalidade, tempo do curso, trocas com as formadoras/participantes, estratégias utilizadas, o que aprendeu com o curso, relação com as ferramentas eletrônicas, assunto trabalhado, dificuldades e desafios.	Apesar do meu pai ter sido professor na UFRGS e na PUC, era Engenheiro, eu jamais quis ser professora. Eu era muito envergonhada e eu amava meu consultório. Atuei como nutricionista a maior parte, agora já não mais se é a maior parte da vida, mas foi por muito, muito tempo. E um amigo, que era professor, insistiu para eu fazer o concurso, meu marido insistiu, então, tá, vou fazer, mas como mais uma opção de trabalho. E eis que passei em primeiro lugar e aí entrei. Mas não sabia ser professora, sabia ser nutricionista. Então comecei com o que eu achava que eu tinha tido de bons professores e, com os exemplos que eu tive, fui tentando fazer o que eu achava que era o mais certo. E aí, apavorada por não saber ser professora. Na formação docente inicial ali, eu digo, bom, von ter que fazer todos os cursos de formação docente possíveis, porque eu preciso aprender a ser professora e essa preocupação segue tanto que estou aqui hoje. Acho que eu, assim, estou aprendendo algumas coisas, eu tenho dificuldade de saber. Então fico muito feliz com esse retorno dos alunos e para mim é o que indica que eu, né, acho que estou indo no caminho certo, apesar de que eu acho que estou muito longe, ainda sei muito	Discussões sobre como o docente aprende: Autorreflexão sobre como aprende (sujeito aprendente) - quais estratégias/processos usam para aprender - conhecimento de si. Reflexões sobre as teorias: Discussão e reflexão sobre o conceito de aprendizagem ativa. Discussão e reflexão sobre metodologia ativa. Relação entre os conceitos de metodologia ativa e autorregulação da aprendizagem. Reflexões sobre sua prática: Discussão sobre o papel do professor, papel do aluno e a tomada consciência - reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Discussão sobre avaliação. Experiências com estratégias de aprendizagem. Sentimentos e emoções: Sentimentos e emoções em relação à docência, ao processo de ensinar e aprender, ao uso de metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. Vivências e emoções em relação à pandemia de Covid-19, ensino remoto e o uso das tecnologias. Trajetória docente: Narrativas sobre a construção do "ser docente-profissão docente". Considerações sobre o Curso: Expectativa sobre o que espera aprender com o Curso. Avaliação do curso - considerações quanto aos textos (material teórico), metodologia, planejamento, modalidade, tempo do curso, trocas com as formadoras/participantes, estratégias utilizadas, o que aprendeu com o curso, relação com as ferramentas eletrônicas, assunto trabalhado, dificuldades e desafios.	CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE Narrativas sobre a construção do "ser docente-profissão docente". Discussão sobre o papel do professor, papel do aluno e a tomada consciência - reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Autorreflexão sobre como aprende (sujeito aprendente) - quais estratégias/processos usam para aprender - conhecimento de si. SABER DOCENTE: ENCONTROS E DESENCONTOS Discussão e reflexão sobre o conceito de aprendizagem ativa. Discussão e reflexão sobre metodologia ativa. Reflexão sobre a relação entre os conceitos de metodologia ativa e autorregulação da aprendizagem. Experiências com estratégias de aprendizagem. Discussão sobre avaliação. DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO NA SAÚDE Sentimentos e emoções em relação à docência, ao processo de ensinar e aprender, ao uso de metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. Vivências e emoções em relação à pandemia de Covid-19, ensino remoto e o uso das tecnologias. Expectativa sobre o que espera aprender com o Curso. Avaliação do curso - considerações quanto aos textos (material teórico), metodologia, planejamento, modalidade, tempo do curso, trocas com as formadoras/participantes, estratégias utilizadas, o que aprendeu com o curso, relação com as ferramentas eletrônicas, assunto trabalhado, dificuldades e desafios.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Portanto, dentre as técnicas de análise de conteúdo, apliquei a análise categorial com o propósito de realizar a investigação a partir de “[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2016, p. 201). Além disso, as categorias foram definidas a posteriori, visto que o tratamento e a sistematização dos elementos (temas/parágrafos) passaram por um procedimento analítico indutivo (Bardin, 2016). E, desta forma, chegando às seguintes categorias: construção da profissão docente na área da saúde; saber docente: encontros e desencontros e desafios da docência no ensino na saúde.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Em 2019, o macroprojeto foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

(CEP/UFCSPA⁵), sob o protocolo CAAE nº 15409719.3.0000.5345, parecer nº 3.420.326. O documento submetido ao CEP contemplava a previsão de elaboração e desenvolvimento de um curso de formação voltado aos docentes da UFCSPA. Por essa razão, não foi necessário solicitar uma nova avaliação ao comitê, uma vez que a intervenção, por meio de um curso de formação docente, já estava devidamente registrada e aprovada. Sendo assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado neste estudo é o mesmo apresentado na primeira etapa do macroprojeto (Anexo B).

Além disso, a condução dessa investigação seguiu as diretrizes da Resolução n.º 510, de 07 abril de 2016, que trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

⁵ Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - é o órgão especializado e independente, vinculado operacionalmente à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e tem como objetivo pronunciar-se no aspecto científico e ético sobre todos os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos na Instituição, visando promover a adequação das investigações propostas na área da saúde e nos procedimentos experimentais envolvendo seres humanos.

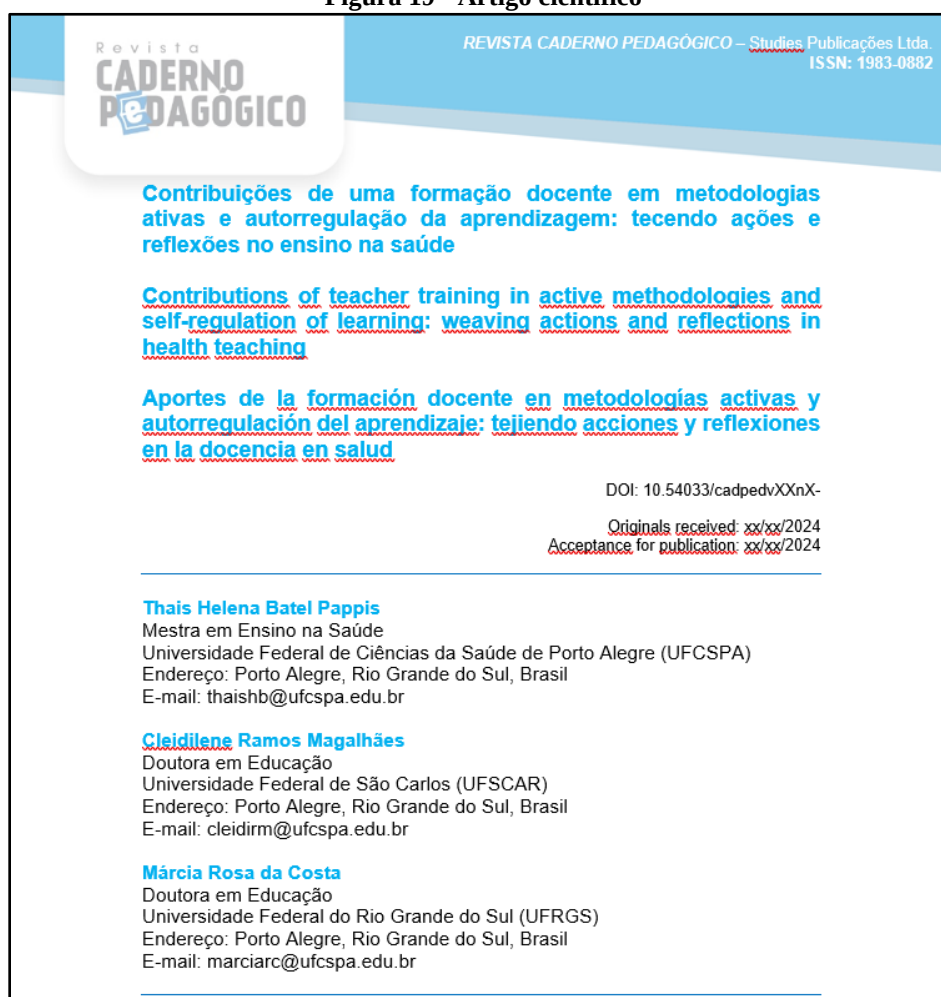
4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Neste capítulo, procurei apresentar os resultados obtidos de forma geral, uma vez que a discussão mais detalhada e aprofundada foi desenvolvida e organizada em um artigo científico a ser submetido, após defesa da dissertação, à revista Caderno Pedagógico, Qualis CAPES quadriênio 2017-2020, estrato A2 (Ensino), conforme exigência prevista no regulamento do programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde da UFCSPA.

Além disso, detalhei o processo de construção do produto técnico educacional, elaborado a partir da revisão do curso de formação desenvolvido com os docentes, com base nos dados empíricos e na fundamentação teórica adotada. A versão final do documento está disponível nos apêndices A.

4.1 PRODUTO CIENTÍFICO

Figura 19 - Artigo científico



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O artigo foi produzido a partir dos dados resultantes de uma investigação que desenvolvi como pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (PPGENSAU/UFCSPA). Tratou-se de um estudo qualitativo, realizado com docentes da UFCSPA, com o objetivo de analisar como os docentes da área da saúde podem, por meio de um curso de formação diferenciado, construir concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem.

Fundamentada em Bardin (2016), os principais temas gerados, a partir da análise categorial dos dados, foram: construção da profissão docente na área da saúde; saber docente: encontros e desencontros e desafios da docência no ensino na saúde.

Na categoria “Construção da profissão docente na área da saúde”, por meio dos relatos dos docentes, identificou-se que a docência não foi a primeira escolha profissional dos docentes da área da saúde e, ainda, que houve relação entre o processo percorrido para chegar à profissão docente e os “modelos” pedagógicos adotados. Outro ponto relevante que emergiu da análise dos dados foi o reconhecimento dos docentes quanto à necessidade de se ampliar e aprofundar os saberes pedagógicos para qualificar o trabalho docente, considerando outros conhecimentos para além da especialidade da área.

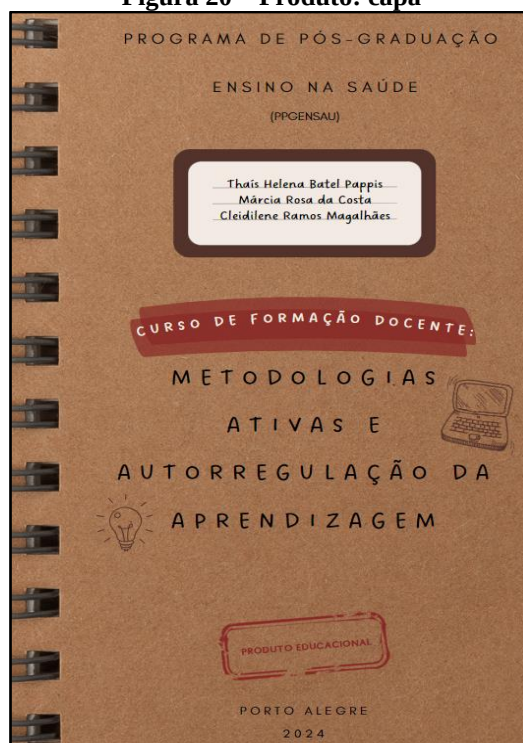
Na categoria “Saber docente: encontros e desencontros”, observou-se que os professores, ao descreverem os conceitos de aprendizagem ativa, metodologias ativas, autorregulação da aprendizagem e as implicações no processo de ensino-aprendizagem, manifestaram alguns elementos do referencial teórico utilizado nesta pesquisa nas suas respostas, mas quando provocados a analisar os conceitos a partir da sua própria realidade e prática, revelou-se o desencontro com a teoria.

Na categoria “Desafios da docência no ensino na saúde”, constatou-se que os docentes consideraram que a docência traz consigo diferentes desafios que emergem no dia a dia e que os conhecimentos específicos da área e das experiências precisam dialogar com os saberes do campo pedagógico (início da constituição da consciência do processo). No entanto, essa busca por formação pedagógica concentra-se, principalmente, no saber prático (no como fazer).

Ao final do curso, evidenciou-se que foi possível fomentar algumas reflexões mais profundas, ao possibilitar que os docentes desestabilizassem e ressignificassem as concepções pedagógicas a partir da construção dos conceitos sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem e implicações no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

Figura 20 – Produto: capa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Produto Técnico Educacional, denominado “Curso de Formação Docente sobre Metodologias Ativas e Autorregulação da Aprendizagem”, foi elaborado a partir da pesquisa que produzi, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde (PPGENSAU), da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). O material foi construído a partir do reconhecimento das necessidades específicas do meu local de atuação profissional, com intuito de gerar novos conhecimentos científicos e práticas profissionais transformadoras.

É importante mencionar que, na proposta inicial do estudo, havia somente a previsão da elaboração do curso de formação docente, mas após a qualificação do projeto optei por reconfigurar a etapa metodológica da investigação e, assim, também participar do desenvolvimento das atividades com os docentes.

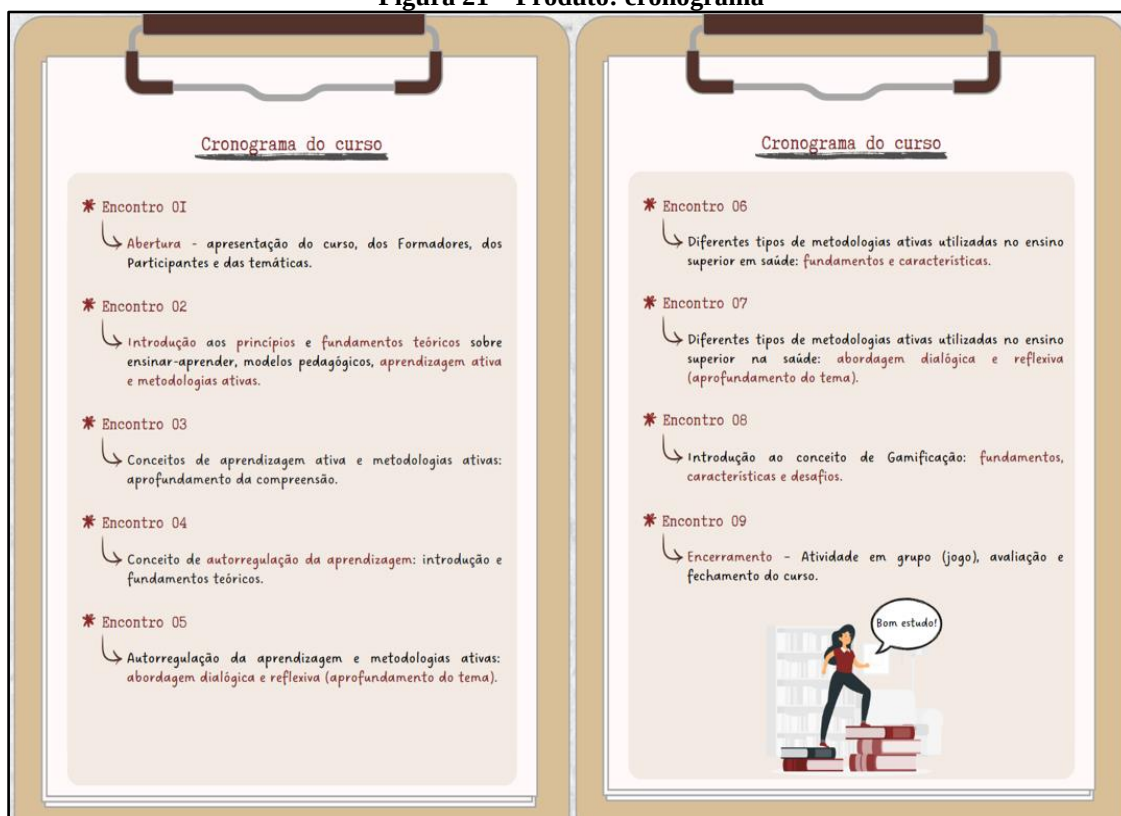
Em função disso, organizei as etapas da construção do produto educacional da seguinte maneira: 1ª etapa) elaboração do curso no *Moodle*; 2ª etapa) desenvolvimento da proposta com outras formadoras e participantes da pesquisa (fase da geração dos dados da minha pesquisa/fase de intervenção da macropesquisa); 3ª etapa) análise dos dados gerados ao longo do curso e, por fim, 4ª etapa) revisão do curso (ajustes necessários). Cabe mencionar, que

modificações foram realizadas com a finalidade de se ajustar a linguagem do texto (o material dialoga com os Formadores), de adaptar a estrutura do curso às plataformas de hospedagem de produtos educacionais (do ambiente virtual de aprendizado para os repositórios), de atualizar o conteúdo programático (inserção e exclusão de bibliografias após as análises dos dados da pesquisa), de reorganizar as ferramentas de ensino-aprendizagem e as estratégias pedagógicas.

Logo, o produto técnico educacional é a versão revisada do curso de formação docente desenvolvido, em 2022, no *Moodle/UFCSPA*. Nessa versão, todos os encontros foram planejados para ocorrer exclusivamente on-line, com apoio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sendo conduzidos tanto de forma síncrona quanto assíncrona. No entanto, o curso pode ser adaptado para a modalidade presencial ou híbrido, caso o formador assim prefira e faça os ajustes necessários.

Com o objetivo de desenvolver um curso com foco na reflexão sobre os conceitos de docência, aprendizagem ativa, metodologias ativas, autorregulação e implicações no processo de ensino-aprendizagem, estruturei o Produto em nove (9) momentos, totalizando 30 horas de curso de formação, divididos de acordo com as temáticas, com os objetivos de cada encontro e com a metodologia adotada.

Figura 21 – Produto: cronograma



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Adicionalmente, menciono que todos os encontros síncronos foram sistematizados de modo que os formadores tenham os planos estruturados da mesma forma ao longo do curso. Assim, vai encontrar no material: a descrição dos objetivos, do roteiro, dos recursos, das orientações para o desenvolvimento das atividades (incluindo uma proposta de reflexão) e do registro orientador que deverá ser inserido no espaço do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pelo formador, após cada encontro realizado com os participantes do curso.

Já os encontros assíncronos ficaram dispostos diferentemente, seguindo a proposta metodológica da sala de aula invertida. Nesse formato, os participantes precisam realizar as leituras e estudos antes dos encontros síncronos (momento de interação e intervenção). Por isso, o conteúdo dos encontros assíncronos deve ser disponibilizado com antecedência, pelos formadores, no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, também é da responsabilidade do formador, a administração desse ambiente, incluindo a gestão do acesso à sala aos participantes, a verificação das dúvidas inseridas, a disponibilidade do material, o acompanhamento da realização das atividades, entre outras atribuições. Deste modo, foi importante ordenar os momentos assíncronos da seguinte maneira: objetivos, roteiro, recursos, proposta de reflexão e registros dos formadores.

4.2.1 Encontro 1 - Abertura: apresentação do curso, dos formadores e das temáticas (momento síncrono)

No primeiro encontro, a proposta é que se vivencie uma atividade acolhedora e de reconhecimento do grupo, além de iniciar a reflexão sobre os conceitos de docência, aprendizagem ativa, metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem.

Para isso, busquei inserir no planejamento atividades que favoreçam a criação de vínculo entre formadores e participantes (uma apresentação inicial); que facilitem a narrativa docente (diálogo e registro sobre a trajetória docente) e que possibilitem a reflexão sobre o papel docente, aprendizagens e metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem (a partir de um clipe de música e um vídeo sobre tecnologia e metodologias de ensino).

Figura 22 – Produto: seção recursos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.2 Encontro 2 - Introdução aos princípios e fundamentos teóricos sobre ensinar-aprender, modelos pedagógicos, aprendizagem ativa e metodologias ativas (momento assíncrono)

Seguindo a disposição das seções do curso de formação, o segundo encontro propõe o aprofundamento das temáticas sobre ensinar-aprender, modelos pedagógicos e epistemológicos, estrutura do pensamento, metodologias ativas no ensino superior. Desta forma, configurei o material teórico com leituras obrigatórias e complementares disponibilizadas nos formatos de textos, vídeos e *podcast*. O fechamento do pré-estudo dos participantes é efetivado com a atividade denominada “proposta de reflexão”, que possibilita a

sistematização teórica a partir da elaboração de um mapa conceitual. Autores indicados: Fernando Becher; Jean Piaget; José Moran; Léa Anastasiou; Anita Vickery; entre outros.

Figura 23 – Produto: seção proposta de reflexão



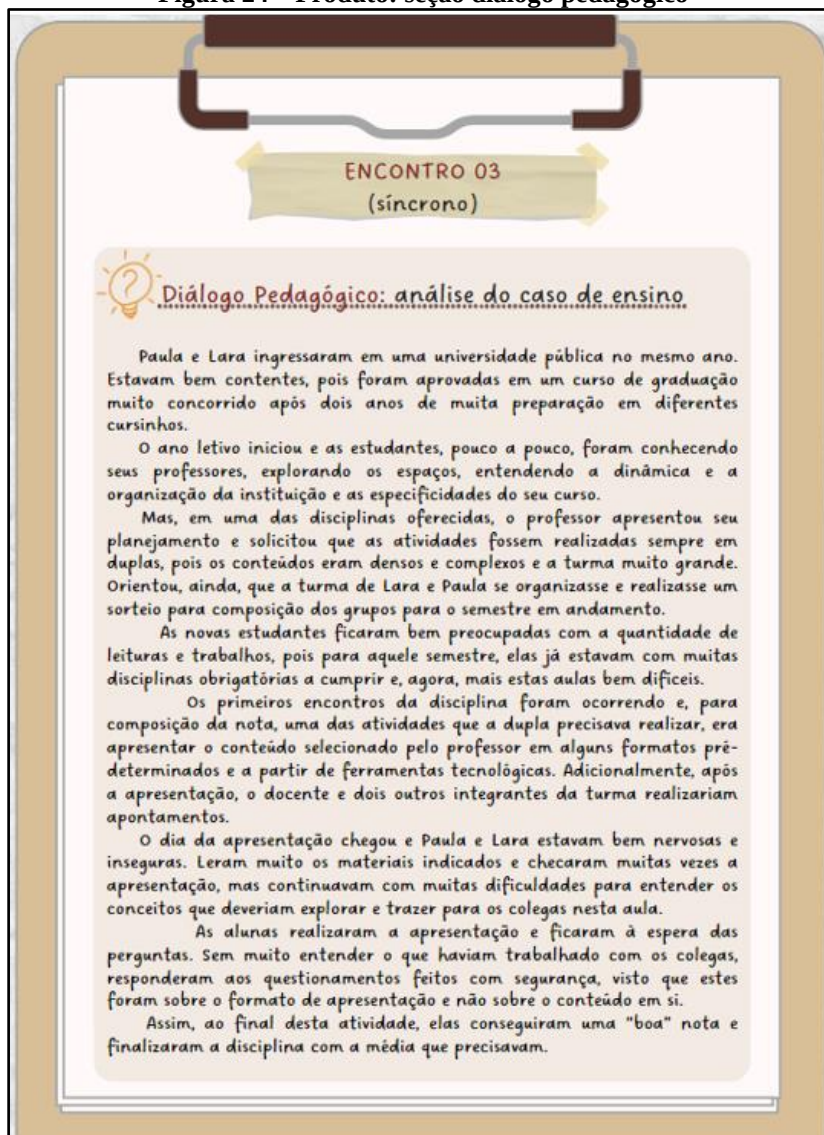
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.3 Encontro 3 - Conceitos de aprendizagem ativa e metodologias ativas: aprofundamento da compreensão (momento síncrono)

No terceiro encontro, ao introduzir um “caso de ensino” no material, procurei retomar a discussão dos temas trabalhados no encontro anterior. Além disso, busquei ampliar a reflexão sobre a ação docente exemplificada no caso, a partir da apresentação conceitual dos formadores e dos apontamentos construídos pelos participantes em mapas conceituais. Desse modo, a atividade “Diálogo pedagógico: análise de um caso de ensino”, proposta como reflexão,

pretende estimular a narrativa docente e levantar alguns questionamentos que fomentem rupturas, mudanças sobre saber e fazer docente.

Figura 24 – Produto: seção diálogo pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.4 Encontro 4 - Conceito de autorregulação da aprendizagem: introdução e fundamentos teóricos (momento assíncrono)

Nesse encontro é proposto o estudo introdutório do tema autorregulação da aprendizagem e o alinhamento com os demais assuntos desenvolvidos nos encontros anteriores. Então, a seção explora a tarefa de se reconhecer, conceituar e refletir sobre esse constructo teórico, relacionando com o debate sobre metodologias ativas. Para isso, procurei disponibilizar as referências bibliográficas a partir de textos e vídeos para facilitar o pré-estudo. A

sistematização prévia é solicitada pelo formador, por meio de uma atividade de reflexão composta por questões indutoras, encaminhadas via formulário eletrônico. Os participantes acessam o questionário e respondem antes do encontro síncrono. Autores indicados: Albert Bandura; Pedro Rosário; Soely Polydoro; Maria Aparecida Gomes e Evely Boruchovitch.

Figura 25 – Produto: seção recursos



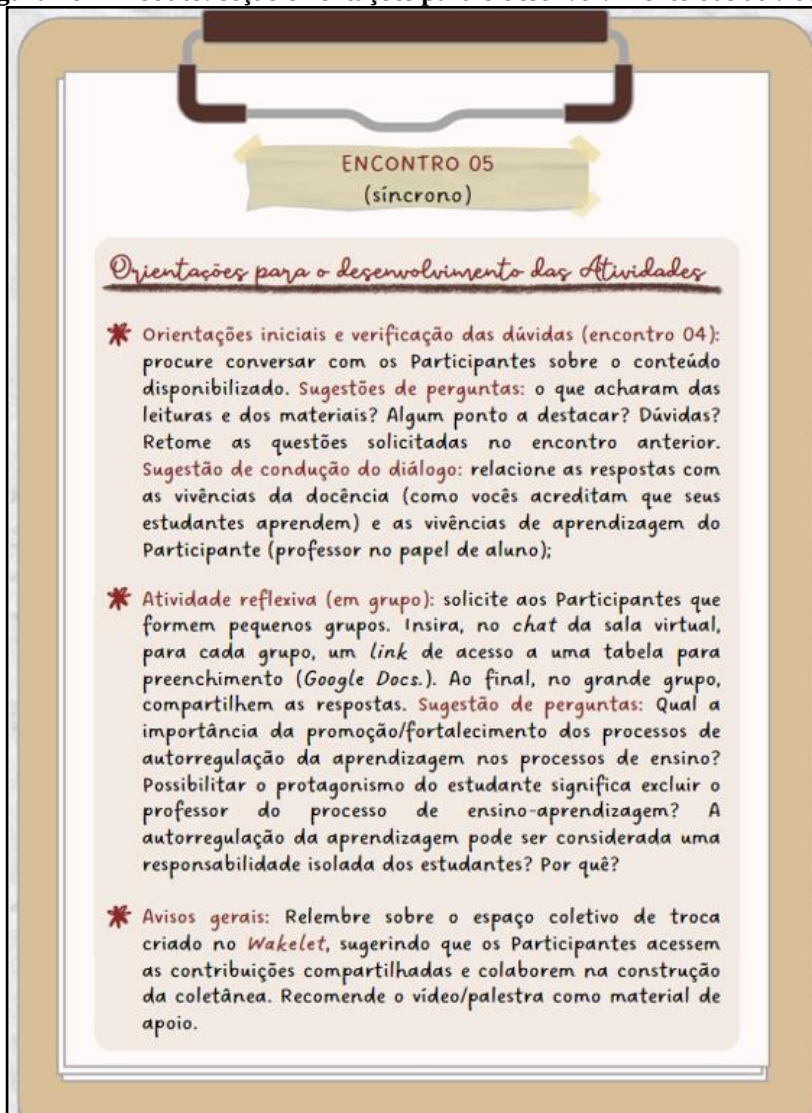
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.5 Encontro 5 - Autorregulação da aprendizagem e metodologias ativas: abordagem dialógica e reflexiva (aprofundamento do tema/momento síncrono)

Conforme a estratégia metodológica que adotei, o quinto encontro tem como objetivo dar continuidade ao tema abordado anteriormente, agora, com a mediação dos formadores para aprofundamento. Sendo assim, a atividade reflexiva é retomada a partir de uma tarefa

desenvolvida em pequenos grupos. Os registros elaborados pelos participantes são levados para debate no grande grupo, com condução teórica e vivências práticas trazidas pelos participantes.

Figura 26 – Produto: seção orientações para o desenvolvimento das atividades



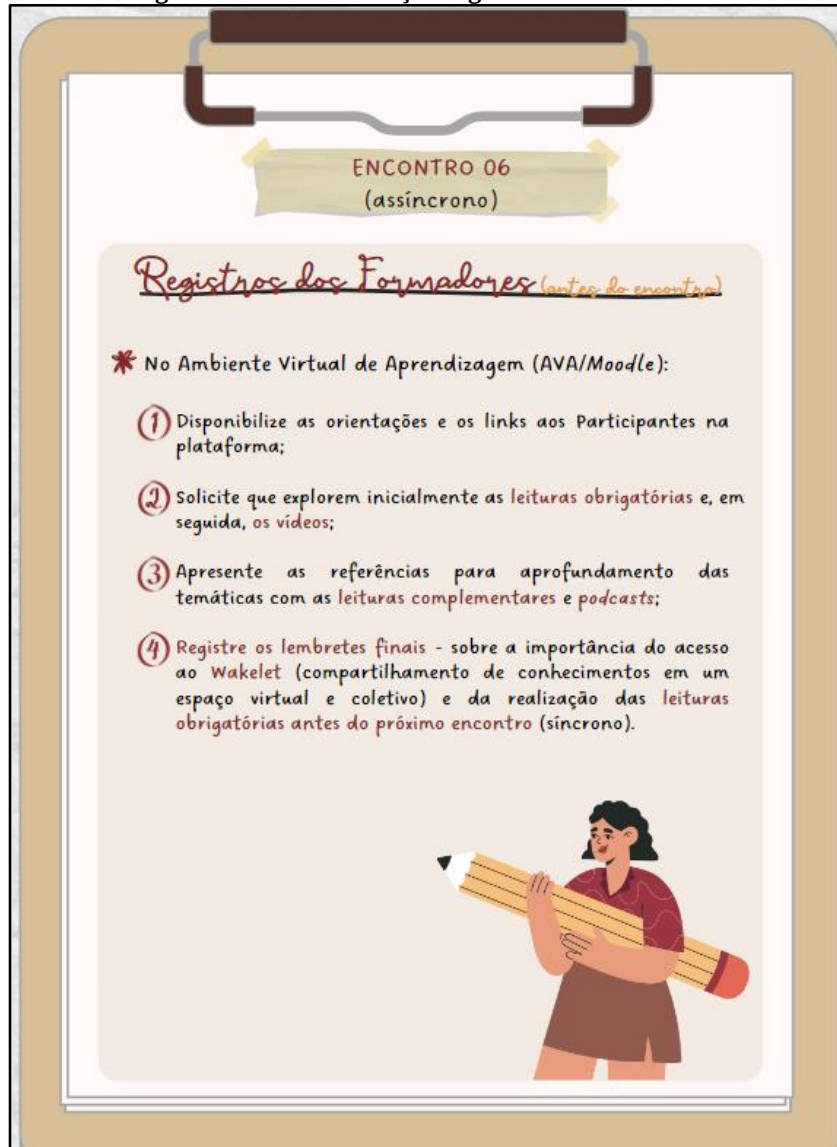
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.6 Encontro 6 - Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior em saúde: fundamentos e características (momento assíncrono)

No sexto encontro, há o convite para se discutir os diferentes “tipos” de metodologias ativas, entrelaçando-os com os princípios teóricos da aprendizagem ativa e, ainda, refletindo sobre as suas vantagens e limitações. Desta forma, o material teórico é composto por leituras obrigatórias e complementares disponibilizadas nos formatos de textos, vídeos e *podcast*.

Alguns dos autores indicados no material: Neusi Berbel; Elizabeth Gemignani; Cecília Gaeta e Marcos Masetto; entre outros.

Figura 27 – Produto: seção registro dos Formadores



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.7 Encontro 7 - Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior em saúde: abordagem dialógica e reflexiva (aprofundamento do tema/momento síncrono)

Dando continuidade na apresentação do produto, no sétimo encontro trouxe como plano, a rediscussão do conceito de metodologias ativas fomentando o debate na direção do desenvolvimento desse conhecimento e algumas questões relacionadas à prática docente. Para esse fim, as propostas elencadas nessa seção, procuram articular o conteúdo das leituras

realizadas no sexto encontro (formadores apresentam a base teórica) com as atividades que buscam um diálogo entre prática docente vivida, ressignificando teoria e prática docente (atividade denominada proposta reflexiva).

Figura 28 – Produto: seção objetivos e roteiro



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.8 Encontro 8 - Introdução ao conceito de Gamificação: fundamentos, características e desafios (momento assíncrono)

O material do oitavo encontro foi composto com um tema muito comentado entre os participantes docentes. O estudo sobre Gamificação é revisitado a partir da compreensão dos princípios das teorias de aprendizagem, avaliando conceitualmente a potencialidade da adoção e as possíveis vantagens e desvantagens no ensino superior. Assim, o conteúdo teórico é

composto por leituras obrigatórias e complementares disponibilizadas nos formatos de textos e *podcast*. A síntese reflexiva é requerida por meio de uma atividade na qual os participantes precisam elaborar questões a partir das referências disponibilizadas e inseri-las no *Padlet* (formato de *post-its*) para compartilhamento. Autores indicados: Josefa Oliveira e Fernando Pimentel; Eliane Schlemmer; entre outros.

Figura 29 – Produto: seção recursos



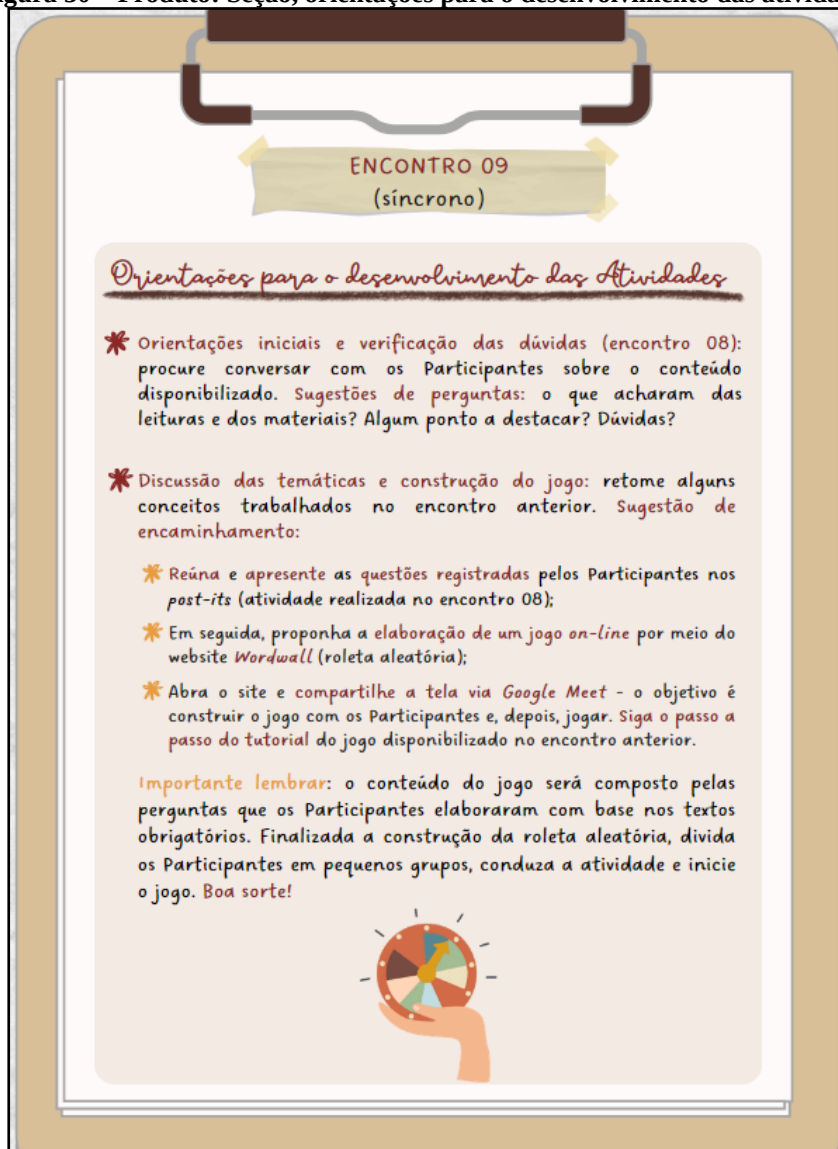
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.9 Encontro 9 - Encerramento: atividade em grupo (jogo), avaliação e fechamento do curso (momento síncrono)

No nono encontro, procurei realizar o fechamento do curso, sugerindo o desenvolvimento de uma atividade prática, a elaboração de um jogo em uma plataforma virtual

e gratuita (roleta aleatória), alinhado com o estudo teórico construído ao longo do curso. Além disso, o material também sugere a criação e a apresentação de um formulário avaliativo para construção de um momento final com os participantes.

Figura 30 – Produto: Seção, orientações para o desenvolvimento das atividades



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por fim, após a avaliação da banca, farei os ajustes necessários no Produto e compartilharei os resultados da pesquisa com os participantes do estudo, com o intuito de promover um novo momento de reflexão e diálogo. O curso também ficará disponível à Coordenação de Desenvolvimento Docente (CADD) da UFCSPA para desenvolvimento com outros docentes, podendo sofrer novas revisões e atualizações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tecer de muitos fios, procurei analisar como os docentes da área da saúde podem, por meio de um curso de formação docente, construir concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem.

A pesquisa teve como objetivo analisar como os docentes da área da saúde podem, por meio de um curso de formação diferenciado, construir concepções sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. Os resultados evidenciaram que a profissão docente no ensino na saúde não foi a primeira escolha profissional da maioria dos docentes, que ingressaram por um rigoroso processo seletivo que prioriza, sobretudo, o conhecimento da área e a pesquisa em detrimento da docência. Em consequência, reproduzem “modelos” de ensino que aprenderam ao longo da vida escolar e universitária, muitas vezes, baseada em um ensino tradicional (transmissão de conteúdo).

Ademais, os docentes reconheceram que a docência traz consigo diferentes desafios que emergem no dia a dia e que os conhecimentos específicos da área e das experiências precisam dialogar com os saberes do campo pedagógico. No entanto, essa busca por formação pedagógica precisa ser ressignificada para além do desejo por roteiros, listas ou manuais de “como fazer”, que reforçam a especialidade tecnicista na área da saúde e/ou por meio de atividades que buscam uma “inovação pedagógica”, somente via mudança metodológica (novas técnicas) sem fazer uma análise da necessidade da implementação de determinado método, ou seja, uma mudança fundamentada.

Por isso, é essencial expandir e aprofundar o saber e o saber-fazer pedagógico, no ensino na saúde, por meio de propostas formativas as quais possibilitem escuta dos professores, momentos de análise dos saberes teóricos e práticos em articulação com a realidade e o próprio fazer, os espaços de troca entre os pares. E, assim, investir no desenvolvimento profissional docente no ensino na saúde e, conseqüentemente, na discussão sobre docência, identidade docente, formação, entre outros temas. Outro destaque é sobre a importância de se ter um investimento específico na formação pedagógica e educacional inicial e continuada dos docentes, a partir de um marco legal que regularize e formalize os programas de formação no ensino superior e de incentivo ao desenvolvimento profissional docente, como já acontece em outros níveis de ensino. Incentivos e investimentos em políticas de formação e desenvolvimento docentes no âmbito institucional e governamental.

Entre as dificuldades e limitações do estudo, a busca por participantes no período da pandemia de COVID-19 e o desenvolvimento das ações 100% na modalidade on-line

representaram um dos maiores desafios da pesquisa. Em função do isolamento social, não era possível a presencialidade nos estabelecimentos, logo, as ações e processos tiveram que sofrer rápidas adaptações. Desta forma, a interação com a tecnologia e os meios virtuais de comunicação foram adotados para o prosseguimento das atividades investigativas. Mas nem todas as pessoas tinham e conseguiam utilizar as ferramentas tecnológicas. Somado a isso, com as alterações do calendário acadêmico da UFCSPA, o curso de formação acabou ocorrendo ao final de semestre letivo, o que dificultou a permanência de alguns participantes (docentes) até o encerramento do curso.

Dito isso, reconhece-se que trinta horas de curso não foi um tempo suficiente para transformar a concepção de docência, de aprendizagem e metodologia ativa, autorregulação da aprendizagem e implicações no processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa na instituição, mas foi possível promover algumas inquietações no processo que os professores realizam na construção e reconstrução desses conceitos ao articulá-los com uma base teórica-conceitual ligada à Educação e ao Ensino na Saúde. Assim, desestabilizando e ressignificando as concepções que os docentes possuíam à priori e qualificando o saber e o saber-fazer para além dos conhecimentos específicos da área da saúde.

Por fim, o estudo também oportunizou o pensar sobre uma segunda proposta de formação docente (continuidade desta primeira ação), inspirada em Mizukami (1986), que percorreria um caminho diferente: o de tentar trabalhar as teorias a partir da sua prática e do cotidiano analisado e problematizado pelos docentes da área da saúde. Esta outra proposta convidaria os docentes participantes a produzir evidências desse processo de análise, a fim de envolvê-los em pesquisa na área pedagógica, no ensino na saúde. Uma proposta de investigação para o futuro, visto que as temáticas não se esgotaram e novos estudos poderão dar continuidade à discussão sobre saberes educacionais e pedagógicos (teóricos e práticos) no ensino na saúde e ao compromisso pela transformação.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Construindo a docência no ensino superior. *In*: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-184.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde [online]**, v. 15, p. 19-35, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10283/1/2014_art_fcmedeiros.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Pedagogia universitária e o ensino de música: contribuições e impasses. *In*: AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de (Org.). **Pedagogia Universitária em foco**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. Cap. 3, p. 55-77.
- Batista, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200003>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. *In*: BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1, p. 15-32.
- BECKER, Fernando. Piaget e Freire: epistemologia e pedagogia. **Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas**. Marília, v. 11, p. 25-53, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341585389_PIAGET_FREIRE_EPISTEMOLOGIA_PEDAGOGIA. Acesso em: 14 set. 2024.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 14 set. 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. O Porto: Porto Editora, 1994.
- BORUCHOVITCH, Evely; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2020. Cap.1, p. 17-30.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. Cap.5, p. 125-144.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) n.º 116, de 03 de abril de 2014.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-116-2014-04-03.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative reseasch in psychology**, [s. l.], 3, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 20 set. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DOS SANTOS, Eliane Aparecida Galvão; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35843>. Acesso em: 14 set. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidianie Limana Puiati. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 324-343, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6682>. Acesso em: 14 set. 2024.

FREIRE Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/extensao-ou-comunicacao.pdf/view>. Acesso em: 14 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 01-27, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8002882/mod_resource/content/1/Formacao_de_Professores_e_Metodologias_A.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 11-19.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. A autorregulação da aprendizagem em programa institucional de acolhimento e suporte ao aluno universitário: os professores como parceiros. **Cadernos de educação**, Pelotas. v. 43, p. 78-90, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2152/1969>. Acesso em: 14 set. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: revista de ciências da educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 14 set. 2024.

Mendes, Rosana Maria e Miskulin, Rosana Giarretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 28 out. 2024

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; SANTOS, Ana Carolina Faedrich dos; FIOR, Camila. Formação de professores e a autorregulação da aprendizagem na universidade: experiências em duas instituições públicas brasileiras. *In*: TORTELLA, Jussara Cristina Barboza *et al.* (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem: teoria e práticas**. Porto Alegre: Letra1, 2023. Cap. 7, p. 147-174.

PUNDAK, David; HERSCOVITZ, Orit; SHACHAM, Miri; WISER-BITON, Rivka. Instructors' attitudes toward active learning. **Interdisciplinary journal of e-learning and learning objects**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 215-232, 2009. Disponível em: <http://www.ijello.org/Volume5/IJELLOv5p215-232Pundak669.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

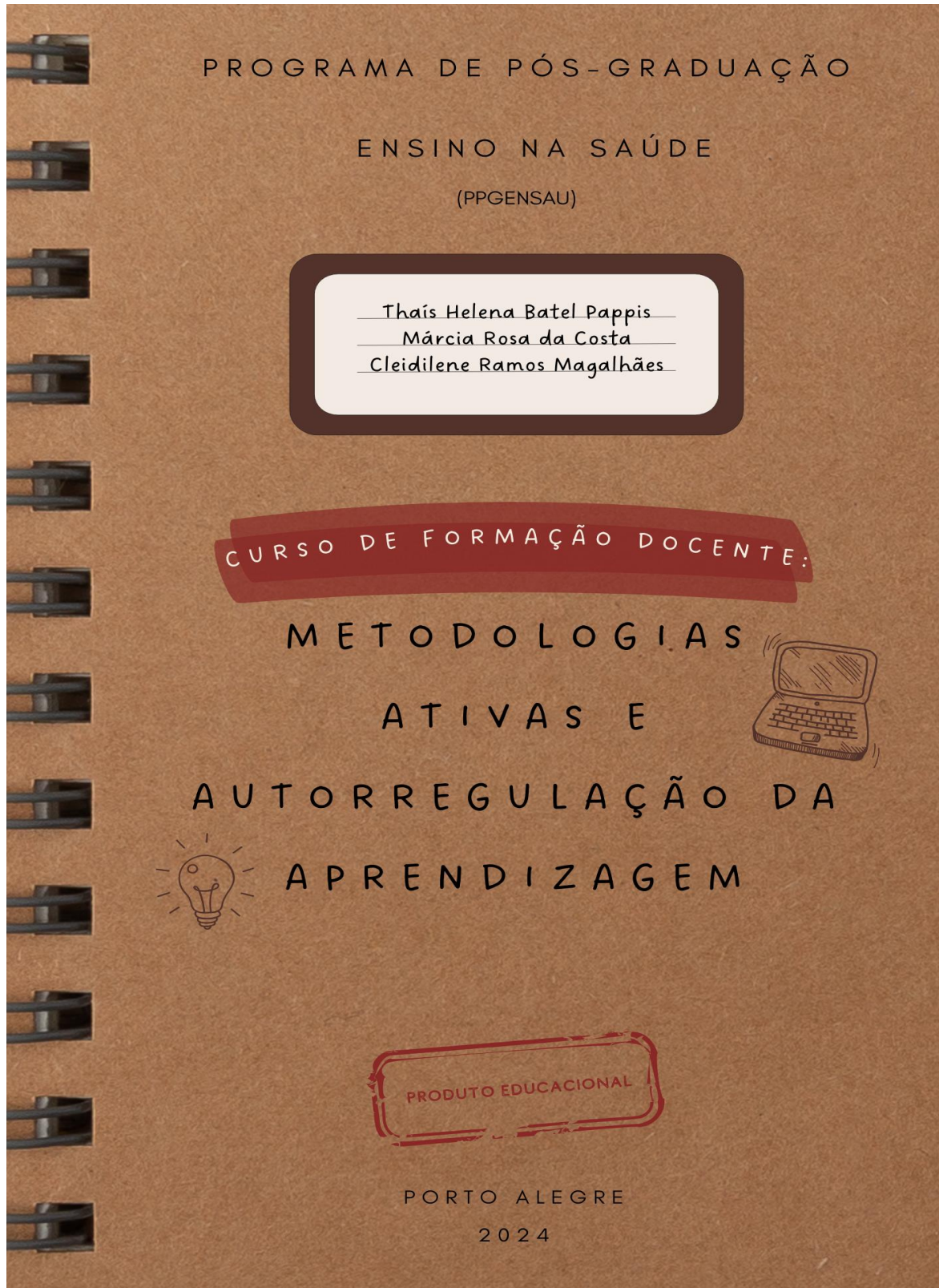
ROSÁRIO, Pedro; SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 42, p. 119-142, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4941>. Acesso em: 14 set. 2024.

ROSÁRIO, Pedro; ZANATTA, Cleia; FUENTES, Sônia; TORTELLA, Jussara; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; GAETA, Martha; PEREIRA, Amanda. Promover o aprender, autorregular para crescer. *In*: KRÜGER, Helmuth. (Org.). **Cognição Social: teoria, pesquisa e aplicações**. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-165, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jussara-Tortella-2/publication/337454456_COGNICAO_SOCIAL_teor%C3%ADa_pesquisa_e_aplicacoes_Volume_1/links/618285ceeef53e51e122915c/COGNICAO-SOCIAL-teoria-pesquisa-e-aplicacoes-Volume-1.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, Mônia Aparecida da; MACHADO, Wagner de Lara; PILOTTO, Luciane Maria; BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso; MACHADO, Patrícia Vasconcellos; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; VIEIRA, Rebeca Veras de Andarde; ENDRES, Renata Giuliani; FRANCALANCI, Martina; OLIVEIRA, Victor Adriel de Jesus; KRUG, Jefferson Silva; BANDEIRA, Denise Ruschel. Construção e estudo de evidências de validade da escala de avaliação docente. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 690-707, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4GcvGB78fNx7RfXNGBGxHvq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

UFCSPA. **Projeto de pesquisa**: o desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA. Porto Alegre: UFCSPA, 2020.

**APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL (CURSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE: METODOLOGIAS ATIVAS E AUTORREGULAÇÃO
DA APRENDIZAGEM)**



Curso de Formação Docente:

Metodologias ativas
e autorregulação da
aprendizagem

Autoras:

Thaís Helena Batel Pappis
Cleidilene Ramos Magalhães
Márcia Rosa da Costa



UFCSPA

PPG-EnSau
Programa de Pós-graduação
em Ensino na Saúde
UFCSPA

Apresentação

O presente material é resultado da pesquisa intitulada "Concepções docentes sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem: tecendo reflexões e caminhos no ensino na saúde", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), com objetivo de desenvolver um curso diferenciado com foco na reflexão sobre os conceitos de docência, aprendizagem ativa, metodologias ativas, autorregulação e implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Descrição Técnica do Produto Educacional

Origem do Produto: Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde (PPGENSAU);

Área de conhecimento: Ensino (área 46/CAPES);

Ficha de avaliação da CAPES: extrato T2/curso de formação profissional;

Público-alvo: docentes da área da saúde;

Nível de ensino: Ensino Superior;

Categoria: formação de professor e professora;

Organização: curso de formação docente sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem, desenvolvido em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): **Objetivo 4.** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. **4.c.** Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento;

Registro do Produto/Ano: CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIAS ATIVAS E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM © 2024 por Thaís Helena Batel Pappis; Cleidilene Ramos Magalhães; Márcia Rosa da Costa está licenciada sob CC BY-NC-ND 4.0;

Avaliação do Produto: realizada pelos participantes do curso e banca de defesa da Dissertação;

Disponibilidade: irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do Produto, não sendo permitido o uso ou reprodução para fins comerciais;

Divulgação: em formato digital;

Instituição envolvida: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA);

Idioma: Português;

Local: Porto Alegre (RS) - Brasil;

Ano: 2024.

Índice

1. Orientações iniciais.....	4
2. Plano de ensino.....	5
3. Cronograma do curso.....	11
4. Metodologia adotada no curso.....	13
5. Encontro 01 (síncrono).....	15
6. Encontro 02 (assíncrono).....	21
7. Encontro 03 (síncrono).....	28
8. Encontro 04 (assíncrono).....	36
9. Encontro 05 (síncrono).....	40
10. Encontro 06 (assíncrono).....	45
11. Encontro 07 (síncrono).....	54
12. Encontro 08 (assíncrono).....	62
13. Encontro 09 (síncrono).....	65
14. Referências	70



Orientações iniciais



Olá, Formadores e Formadoras!

Sejam bem-vindos e bem-vindas ao curso sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem!

Reservamos este espaço para a primeira conversa com vocês! Abaixo, há algumas informações que precisarão para facilitar a interação inicial com os Participantes Docentes e a execução dos encontros.

Não esqueçam:

- * O conteúdo do curso, destinado aos Participantes, deverá ser transposto para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de sua escolha (*Moodle*, por exemplo);
- * O e-mail de contato da comissão organizadora e o acesso à sala virtual deverão ser encaminhados aos Participantes Docentes antes do início do curso;
- * As orientações gerais de acesso e uso do ambiente AVA também deverão ser disponibilizados com antecedência.

↳ **Observação:** É possível desenvolver esse curso em outros formatos: presencial ou híbrido. Vai depender das estratégias e dos objetivos dos Formadores.

A proposta é desenvolver um curso diferenciado com foco na reflexão sobre os conceitos de docência, aprendizagem ativa, metodologias ativas, autorregulação e implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Ótima formação a todos e todas!



Plano de ensino

* Nome do curso

↳ Curso de Formação Docente: metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem.

* Formato

↳ 09 encontros virtuais - síncronos e assíncronos.

* Número máximo de participantes

↳ 30 docentes.

* Carga horária

↳ Total - 30 horas.

* Ementa

↳ O curso introduz o estudo teórico e prático das temáticas metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem, suas relevâncias e implicações para a docência universitária, bem como para a formação dos estudantes da área da saúde.



Plano de ensino

* Objetivo geral

↳ Promover discussões e reflexões sobre os conceitos de docência, aprendizagem ativa, metodologias ativas, autorregulação e implicações no processo de ensino-aprendizagem.

* Objetivos específicos

- ⇒ Conceituar, discutir e refletir sobre as concepções de metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem;
- ⇒ Relacionar as concepções de metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem no contexto universitário;
- ⇒ Discutir a aplicação e a transposição dos conceitos desenvolvidos ao longo do curso para o contexto da docência em saúde.



Plano de ensino

* Conteúdo programático

- ⇒ Introdução aos princípios e fundamentos teóricos sobre ensinar-aprender, modelos pedagógicos, aprendizagem ativa e metodologias ativas;
- ⇒ Conceito de aprendizagem ativa e metodologias ativas;
- ⇒ Conceito de autorregulação da aprendizagem;
- ⇒ Autorregulação da aprendizagem e metodologias ativas: aprofundamento e possíveis inter-relações;
- ⇒ Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior em saúde: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL); Aprendizagem Baseada em Projetos; Metodologia da Problematização (MP); *Peer Instruction* (PI)/Instrução por Pares; *Flipped Classroom*/Sala invertida; entre outros;
- ⇒ Interfaces entre metodologias ativas e gamificação (fundamentos e desafios);
- ⇒ Fechamento da discussão, avaliação e encerramento do curso.



Plano de ensino

* Procedimentos didáticos

↪ Este curso poderá ocorrer em formato remoto, com encontros síncronos e assíncronos, totalizando 30 horas de curso.

A principal metodologia adotada será a sala de aula invertida e o uso de estratégias como a aula expositiva-dialogada, com mediação e *feedbacks* entre Formadores e Participantes, e entre pares. A moderação poderá ocorrer via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como por exemplo o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle®*.

Adicionalmente, haverá leitura crítica, discussões em diferentes momentos e sistematização do conhecimento. A comunicação com os participantes do curso ocorrerá por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de escolha e outras ferramentas virtuais.



Plano de ensino

* Recursos

→ Vídeos; textos disponibilizados para leitura; apresentação explicativa dos principais conceitos; imagens para discussão; música; mapa conceitual; nuvem de palavras; interação via plataformas virtuais de escolha, entre outros.

* Situações e critérios de avaliação

→ As avaliações (propostas de reflexão) terão caráter formativo, visto que serão contínuas e sistemáticas. Haverá o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento, ao observar e reavaliar cada etapa deste processo a partir dos registros e reflexão dos docentes. A mediação do Formador deve ser constante, individual e/ou coletiva e focada nos objetivos de cada proposta.



Plano de ensino

* Situações e critérios de avaliação (continuação)

- ⇒ **Critérios avaliativos:** desenvolvimento e compreensão da tarefa proposta; participação ativa e contribuição individual e em grupo; autonomia; criatividade e originalidade; pró-atividade e frequência mínima de 75%.
- ⇒ **Mecanismos avaliativos:** observação e registro da atuação dos Participantes Docentes; acompanhamento das trocas entre Formadores e Participantes, bem como entre Participantes e Participantes nos fóruns, chats, e-mails; leitura das atividades de reflexão e reanálise (reflexão-ação-reflexão) do conteúdo do curso após cada encontro.

* Atividades

- ⇒ Fórum; mapa conceitual; questionário; tarefas de reflexão, entre outros.



Cronograma do curso

* Encontro 01

↳ **Abertura** - apresentação do curso, dos Formadores, dos Participantes e das temáticas.

* Encontro 02

↳ Introdução aos princípios e fundamentos teóricos sobre ensinar-aprender, modelos pedagógicos, aprendizagem ativa e metodologias ativas.

* Encontro 03

↳ Conceitos de aprendizagem ativa e metodologias ativas: aprofundamento da compreensão.

* Encontro 04

↳ Conceito de **autorregulação da aprendizagem**: introdução e fundamentos teóricos.

* Encontro 05

↳ **Autorregulação da aprendizagem e metodologias ativas**: abordagem dialógica e reflexiva (aprofundamento do tema).

Cronograma do curso

* Encontro 06

↳ Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior em saúde: *fundamentos e características*.

* Encontro 07

↳ Diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas no ensino superior na saúde: *abordagem dialógica e reflexiva (aprofundamento do tema)*.

* Encontro 08

↳ Introdução ao conceito de Gamificação: *fundamentos, características e desafios*.

* Encontro 09

↳ *Encerramento* - Atividade em grupo (jogo), avaliação e fechamento do curso.



METODOLOGIA ADOTADA NO CURSO:

✧ Sala de aula invertida - Flipped classroom ✧

- * É a organização "invertida" da sala de aula;
- * **ANTES:** os estudantes se preparam estudando para as atividades em sala. Acessam os recursos disponibilizados pelo professor e anotam dúvidas a serem esclarecidas no momento da aula;
- * **DURANTE:** com apoio do professor e, colaborativamente com os colegas, os estudantes praticam os conceitos aprendidos;
- * **DEPOIS:** estudantes revisam o conteúdo e estendem seus conhecimentos.

 JUNIOR, Carlos Roberto da Silveira. **Sala de aula invertida:** por onde começar? (Livro eletrônico). 2020. Disponível em: <https://ifg.edu.br/ere?showall=&start=4>. Acesso dia 30 jul. de 2024.



A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire



ENCONTRO 01 (síncrono)

Objetivo

- ☉ Vivenciar *troca inicial* com os integrantes do curso;
- ☉ Compreender a *proposta do curso de formação*;
- ☉ Conhecer a *organização dos estudos e da plataforma virtual*;
- ☉ Pensar sobre os *conceitos* de docência, aprendizagem ativa, metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem.

Roteiro

- ☑ Apresentações: *Formadores e Participantes Docentes*;
- ☑ Registro dos Participantes em "balões de fala" - *narrativa da trajetória docente*;
- ☑ Apresentação do *Curso e do Plano de Ensino*;
- ☑ Diálogo em grupo: *música "Another brick in the wall" - Pink Floyd* - e *vídeo "tecnologia e metodologia"*;
- ☑ Atividade de reflexão/*Padlet* - *questões sobre aprendizagem ativa, metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem*;
- ☑ *Orientações* (encontro 02/assíncrono) e *avisos gerais*.

ENCONTRO 01 (síncrono)

Recursos



Vídeos:

- ① Apresentação dos Formadores aos Participantes Docentes
- ② Tecnologia e Metodologia ✨➡



Música:

- ① *Another Brick in The Wall* (Pink Floyd) ✨➡



Websites para os registros (sugestões):

- ① *Google Meet*: gravação do encontro; ✨➡
- ② *Mentimeter*: balões de fala; ✨➡
- ③ *Padlet*: cartões de registo; ✨➡
- ④ *Wakelet*: coletânea virtual compartilhada. ✨➡



ENCONTRO 01 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * **Apresentação dos Formadores:** elabore uma apresentação, narrando a construção da sua trajetória docente. **Sugestão de ferramenta:** programa de criação/exibição de apresentações gráficas (PowerPoint, Prezi, Canva).
- * **Apresentação dos Participantes Docentes:** disponibilize um espaço virtual para o registro das narrativas dos Participantes. **Sugestão de pergunta:** "Queremos saber mais sobre você, sua formação, caminhos percorridos, aprendizagens de vida, experiências profissionais e outras. Registre algumas palavras ou imagens que representem essa trajetória". **Sugestão de ferramenta:** balões de fala (Mentimeter).
- * **Apresentação do Curso e do Plano de Ensino:** projete e comente os itens do plano e, em seguida, a plataforma que hospeda o conteúdo do Curso.
- * **Diálogo em grupo:** apresente a música e o vídeo indicados na página de Recursos (p.16). **Sugestão de questões para estimular conversa:**
 - * A partir da música e do vídeo, quais reflexões podem ser feitas acerca do papel do docente no contexto atual?
 - * Qual sua opinião sobre aprendizagem ativa, metodologias ativas e uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem?

ENCONTRO 01 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * Após a conversa, solicite aos Participantes que realizem a atividade: *Proposta de reflexão* (p.19). Sugestão de ferramenta: *Padlet*;
- * **Orientação:** apresente o espaço coletivo de troca de conhecimento, criado no *Wakelet*, sugerindo que os Participantes deixem suas contribuições em forma de *links, arquivos e outros conteúdos* que desejem compartilhar.
- * **Aviso geral:** relembre os Participantes Docentes de que o próximo encontro será assíncrono e forneça o link de acesso à sala remota. Sugestões de plataformas: *Google Meet, Zoom, Teams*.



ENCONTRO 01 (síncrono)

Proposta de reflexão

Após os Participantes Docentes escutarem a música, visualizarem as imagens e refletirem sobre as questões abaixo, solicite que eles registrem no Padlet suas respostas.

- ① O que é aprendizagem ativa?
- ② O que são metodologias ativas?
- ③ Quais os conhecimentos que você considera ter acerca das metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem e como esses conhecimentos contribuem para sua prática pedagógica?
- ④ Há relação entre estes dois conceitos? Se sim, qual e por quê?



ENCONTRO 01 (síncrono)

Registros dos Formadores (após o encontro)

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Disponibilize a gravação do encontro 01;
- ② Insira os materiais desenvolvidos no encontro (apresentações, vídeos, links das atividades, etc) e o acesso à plataforma de criação de conteúdos digitais (Wakelet);
- ③ Crie um espaço e solicite aos Participantes Docentes que escrevam sobre "o que eles esperam aprender no curso". Sugestão: elabore a pergunta no Mentimeter e, em seguida, informe o código de acesso no AVA. Comunique que as respostas fornecidas serão retomadas ao final do curso.



ENCONTRO 02 (assíncrono)

Objetivo

- 🕒 **Aprofundar o estudo** sobre o que é ensinar-aprender e os modelos pedagógicos;
- 🕒 **Refletir** sobre aprendizagens ativas e metodologias ativas no ensino na saúde.

Roteiro

- ☑ **Orientações** iniciais (registradas no AVA);
- ☑ **Leituras** obrigatórias;
- ☑ **Vídeos e podcast**;
- ☑ **Leituras complementares** - aprofundamento das temáticas;
- ☑ **Proposta de reflexão**: elaboração de um **Mapa Conceitual**-sistematização do conhecimento;
- ☑ **Aviso geral** - lembrete sobre a necessidade da realização das leituras obrigatórias e dos registros para o desenvolvimento do encontro 03 (síncrono).



ENCONTRO 02 (assíncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias:

- ① Métodos ativos e atividades de ensino 
 Ademir José Rosso e José Erno Taglieber
- ② A Evolução dos métodos de ensino 
 Jean Piaget
- ③ Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje
 Juan Pozo



Vídeos:

- ① The Active Learning Method 
- ② Active Learning Overview 
- ③ Aprendizagem: Freire e Piaget em relação 
 (palestra)
 Ministrante: Fernando Becker

ENCONTRO 02 (assíncrono)

Recursos



Podcast:

- ① O que são metodologias ativas? 
 Instituto CLQ: formação continuada para Educadores



Leituras complementares:

PARTE 01 Fundamentos teóricos sobre ensinar-aprender, modelos pedagógicos e metodologias

- ① Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos 
 Fernando Becker
- ② Estrutura do pensamento 
 Anitra Vickery
- ③ A Pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica 
 Tatiana Chiarella, Danielle Lima, Juliana Moura, Maria Marques e Regina Marsiglia

ENCONTRO 02 (assíncrono)

Recursos



Leituras complementares (continuação):

PARTE 02

Aprendizagem ativa e metodologias ativas de ensino

- ① Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática

→ José Moran

PARTE 03

Metodologias ativas no ensino superior

- ① Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária

→ Léa das Graças Camargos Anastasiou



Software

- ① CmapTools (tutoriais)

ENCONTRO 02 (assíncrono)

Proposta de reflexão

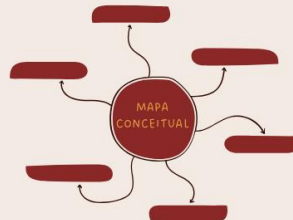


O mapa conceitual é um recurso que oportuniza atividade baseada em aprendizagem significativa. Ajuda a reorganizar o pensamento, estimula a criatividade e mobiliza saberes de modos não lineares.

Sendo assim, oriente como proposta de reflexão deste encontro, a elaboração de um **mapa conceitual** acerca de um dos textos da leitura obrigatória. Sugestão de ferramenta para elaboração: software *CmapTools*.

Dê também a opção de criação por meio de outras ferramentas ou no formato desenho (papel). Neste último caso, o Participante precisará fazer, posteriormente, um registro do Mapa e enviar.

Após a confecção, os Participantes Docentes deverão compartilhar suas propostas reflexivas no *Padlet*, além de **visualizar e comentar** pelo menos três outros mapas (trocar entre pares).





ENCONTRO 02 (assíncrono)

Proposta de reflexão



Dicas adicionais aos Participantes
Docentes



Website - compilado de informações sobre MAPA
CONCEITUAL:

Blog Vanessa Nogueira (Psicopedagoga, Doutora em Educação) - Tecnologias e Educação:
<https://vanessanogueira.wordpress.com/2020/05/20/material-para-aula-sobre-mapas-conceituais/>



Leitura sobre MAPA CONCEITUAL:

BORUCHOVITCH, Evely; GÔES, Natália Morais. Orientações teóricas e práticas para trabalhar o mapa conceitual em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalana (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 8, p. 192-211.

ENCONTRO 02 (assíncrono)

Registros dos Formadores (antes do encontro)

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Solicite que explorem inicialmente as leituras obrigatórias e, em seguida, os vídeos e Podcast;
- ② Apresente as referências para aprofundamento das temáticas - leituras complementares;
- ③ Insira a proposta de reflexão no AVA e solicite a entrega do mapa conceitual para o encontro 03 (síncrono) - sistematização do conhecimento antes da troca com Formadores e Pares;
- ④ Registre os lembretes finais - sobre a importância do acesso ao Wakelet (compartilhamento de conhecimentos em um espaço virtual e coletivo) e da realização das leituras obrigatórias antes do encontro próximo encontro (síncrono).



ENCONTRO 03 (síncrono)

Objetivo

- 🕒 **Aprofundar o estudo** sobre o que é ensinar-aprender e os modelos pedagógicos;
- 🕒 **Compreender e refletir** sobre os conceitos sobre aprendizagens ativas e metodologias ativas de ensino.

Roteiro

- ☑️ **Orientações iniciais e verificação das dúvidas** (encontro 02);
- ☑️ **Apresentação e análise dos Mapas Conceituais**;
- ☑️ **Diálogo pedagógico: reflexão** sobre um Caso de Ensino;
- ☑️ **Discussão do Caso** a partir dos referenciais estudados no encontro 02 e das análises dos pequenos grupos;
- ☑️ **Fechamento: retomada** dos textos obrigatórios (encontro 02)
- ☑️ **Orientações** (encontro 04/assíncrono) e **avisos gerais**.



ENCONTRO 03 (síncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias e complementares:

* As mesmas do encontro 02 (retomada e discussão)



Arquivo de texto:

- ① Modelo de Caso de Ensino
(sugestão - material criado para utilização no curso)



Slides:

- ① Exposição dos conceitos
(sugestão - material criado para utilização no curso)



Websites para os registros (sugestões):

- ① Google Docs: elaboração da análise crítica; ➡
- ② Google Meet: gravação do encontro; ➡
- ③ Mindmeister: criação de mapas mentais; ➡
- ④ Wakelet: coletânea virtual compartilhada. ➡

ENCONTRO 03 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * **Orientações iniciais e verificação das dúvidas (encontro 02):** procure conversar com os Participantes sobre a experiência do uso do Moodle e sobre o conteúdo disponibilizado. **Sugestões de perguntas:** o que acharam das leituras e dos materiais? O tempo para estudo foi adequado? Quais pontos querem retomar? Dúvidas? Dificuldades? Adicionalmente, solicite que registrem, no chat, três perguntas relacionadas aos textos indicados como leitura obrigatória;
- * **Mostra e análise dos Mapas Conceituais:** retome a proposta reflexiva solicitada no encontro 02. **Sugestões de encaminhamento:** peça aos Participantes que apresentem como foi o processo de construção do Mapa e de síntese dos conceitos a partir dos textos sugeridos. Em seguida, dialogue e elabore conjuntamente um novo mapa síntese a partir das perguntas que elaboraram no Chat. **Sugestão de ferramenta:** Mapas mentais no Mindmeister;
- * **Diálogo pedagógico - Desenvolva a proposta de reflexão** com os Participantes. As **orientações**, o **texto** e as **perguntas** aos Participantes constam nas **páginas 33 e 34**. **Observação:** inserimos no material um texto sugerido, mas este pode ser construído pelos Participantes antes da intervenção. Para isso, é necessário solicitar que criem um relato a partir de uma vivência deles enquanto estudantes.



ENCONTRO 03 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * Apresente e discuta alguns **conceitos** trabalhados nos textos obrigatórios. **Abaixo, algumas sugestões de slides:**

Aprendizagem Ativa

"A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida" (Moran, 2018).

"Quando o indivíduo interage dinamicamente com os objetos (fatos, dados, problemas, meio social) em experiências significativas que lhe possibilitem abstrações, operações, descentrações, coordenações e formalizações" (Rosso; Taglieber, 1992).

Métodos Ativos

"Supõem uma sólida formação teórica, psicológica e pedagógica para conhecer claramente a natureza do ato pedagógico, para compreendê-lo como uma prática social que demanda fundamentos científicos. Mas, ao professor não basta apenas o saber teórico-prático de como ensinar, é preciso também estar solidamente fundamentado nos conteúdos a serem ensinados" (Rosso; Taglieber, 1992).

Sob a ótica de critérios piagetianos:

"Os métodos ativos não se constituem simplesmente em procedimentos técnicos por envolver o aluno em tarefas capazes de tomar 'apresentável' o ensino a que ele será submetido".

"Piaget (1980), ao defender os métodos ativos de ensino, nega o sentido de atividade simplesmente como ações concretas, desprovidas de abstrações (reflexão da ação), ou como a estruturação de imagens do real, ou utilização de recursos audiovisuais ou de ensino programado. Para ele estes elementos constituem auxílios mas, em essência, por si sós, não constituem uma metodologia ativa".

"Pressupõe o uso da 'cabeça, não somente das mãos'. A ação produtiva, efetiva, deve sempre estar acompanhada da reflexão".

"Uma contínua reflexão-ação-reflexão, isto é, a ação decorre do pensamento antes de ser executada, deve partir de dentro do indivíduo, como também analisada, refletida após a sua execução para desta extrair relações e coordenação das ações executadas".

(Rosso; Taglieber, 1992)

ENCONTRO 03 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

QUAL É O PAPEL DO PROFESSOR?



É O DE CONCENTRAR O PAPEL DO ENSINAR?

"O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende".

É A "DELEGAÇÃO" DO PAPEL DO ENSINAR?

"É o regime do laissez-faire: "deixa fazer" que ele encontrará o seu caminho. O professor deve "policiar-se" para interferir o mínimo possível".



É O DE MEDIADOR DO ENSINAR?

"O professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. Nesta relação, professor e alunos avançam no tempo".

(Becker, 1995)



E, AGORA!!!

**Diga-me logo o que devo fazer para ensinar.
Chega de teoria, queremos prática!**

Devolvemos a pergunta de Rosso; Taglieber (1992):

É possível um fazer pedagógico coerente sem uma sólida fundamentação teórica?



ENCONTRO 03 (síncrono)

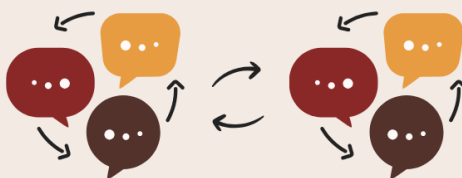
Proposta de reflexão



Divida os Participantes Docentes em grupos de até 5 membros para que façam a discussão do Caso de Ensino localizado na página seguinte, a partir do referencial estudado no encontro 02 e das perguntas sugeridas (inseridas abaixo). Após a análise e discussão em grupo, eles deverão registrar uma breve análise crítica (Google Docs). O fechamento da atividade poderá ser com a retomada das sínteses no grande grupo, para o momento de discussão final.

Sugestão de perguntas:

- ① Que reflexões este Caso de Ensino provoca no que diz respeito à prática docente?
- ② Quais os pontos que podem ser destacados em relação à aprendizagem ativa e ao uso de metodologias ativas na situação descrita? É possível considerar que a atividade proposta tem características de metodologias ativas?
- ③ Que implicações traz essa forma de atuação do professor para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes?
- ④ Como avaliaria a participação da dupla e da turma em interação com a dupla e o docente?



ENCONTRO 03 (síncrono)



Diálogo Pedagógico: análise do caso de ensino

Paula e Lara ingressaram em uma universidade pública no mesmo ano. Estavam bem contentes, pois foram aprovadas em um curso de graduação muito concorrido após dois anos de muita preparação em diferentes cursinhos.

O ano letivo iniciou e as estudantes, pouco a pouco, foram conhecendo seus professores, explorando os espaços, entendendo a dinâmica e a organização da instituição e as especificidades do seu curso.

Mas, em uma das disciplinas oferecidas, o professor apresentou seu planejamento e solicitou que as atividades fossem realizadas sempre em duplas, pois os conteúdos eram densos e complexos e a turma muito grande. Orientou, ainda, que a turma de Lara e Paula se organizasse e realizasse um sorteio para composição dos grupos para o semestre em andamento.

As novas estudantes ficaram bem preocupadas com a quantidade de leituras e trabalhos, pois para aquele semestre, elas já estavam com muitas disciplinas obrigatórias a cumprir e, agora, mais estas aulas bem difíceis.

Os primeiros encontros da disciplina foram ocorrendo e, para composição da nota, uma das atividades que a dupla precisava realizar, era apresentar o conteúdo selecionado pelo professor em alguns formatos pré-determinados e a partir de ferramentas tecnológicas. Adicionalmente, após a apresentação, o docente e dois outros integrantes da turma realizariam apontamentos.

O dia da apresentação chegou e Paula e Lara estavam bem nervosas e inseguras. Leram muito os materiais indicados e checaram muitas vezes a apresentação, mas continuavam com muitas dificuldades para entender os conceitos que deveriam explorar e trazer para os colegas nesta aula.

As alunas realizaram a apresentação e ficaram à espera das perguntas. Sem muito entender o que haviam trabalhado com os colegas, responderam aos questionamentos feitos com segurança, visto que estes foram sobre o formato de apresentação e não sobre o conteúdo em si.

Assim, ao final desta atividade, elas conseguiram uma “boa” nota e finalizaram a disciplina com a média que precisavam.

ENCONTRO 03 (síncrono)

Registros dos Formadores (após o encontro)

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Disponibilize a gravação do encontro 03;
- ② Insira os materiais desenvolvidos no encontro (apresentações, vídeos, links das atividades, etc.) e o acesso à plataforma de criação de conteúdos digitais (Wakelet);
- ③ Apresente algumas ferramentas utilizadas no desenvolvimento do curso. Como criar (itens clicáveis):
 - * Salas temáticas no Google Meet (permite que se agrupe os estudantes em salas virtuais);
 - * Nuvem de palavras ou balões de falas no Mentimeter;
 - * Mapas mentais no Mindmeister;
 - * Atividades dinâmicas em grupo no Google Meet;
 - * Mural no Padlet para propor atividades pedagógicas.



ENCONTRO 04 (assíncrono)

Objetivo

- ☉ Reconhecer, conceituar e refletir sobre o constructo da autorregulação da aprendizagem;
- ☉ Relacionar conceitualmente as concepções de metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem no contexto universitário.

Roteiro

- ☑ Orientações iniciais (registradas no AVA);
- ☑ Proposta de reflexão: questões disponibilizadas via formulário eletrônico (*link*);
- ☑ Leituras obrigatórias e vídeos;
- ☑ Leituras complementares - aprofundamento das temáticas;
- ☑ Aviso geral - lembrete sobre a necessidade da realização das leituras obrigatórias e dos registros para o desenvolvimento do encontro 05 (síncrono).



ENCONTRO 04 (assíncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias:

- ① Autorregulação da aprendizagem: uma abordagem processual
→ Pedro Rosário e Soely Polydoro
- ② Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo
→ Eduarda Emílio e Soely Polydoro
- ③ A promoção da aprendizagem autorregulada: o protagonismo de professores e alunos em perspectiva
→ Maria Aparecida Mezzalira Gomes e Evelyn Boruchovitch



Vídeos:

- ① Aprendizagem social → Albert Bandura
 - ② Autoeficácia e agência humana → Albert Bandura
 - ③ Autorregulação e desengajamento moral → Albert Bandura
- Teoria Social Cognitiva

ENCONTRO 04 (assíncrono)

Recursos



Leituras complementares:

- ① A estrutura dos projetos de promoção da autorregulação da aprendizagem
 Pedro Rosário e Soely Polydoro
- ② *Self-Regulated Learning in Flipped Classrooms: A Systematic Literature Review* 
 Rasheed Abubakar Rasheed et al.



Websites para os registros (sugestões):

- ① *Google Forms*: para criação do formulário eletrônico; 
- ② *Wakelet*: coletânea virtual compartilhada. 



ENCONTRO 04 (assíncrono)

Registros dos Formadores (antes do encontro)

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Elabore o formulário eletrônico (Google Forms) e disponibilize o link aos Participantes no AVA. Nas orientações, ressalte que o preenchimento do formulário deve ser realizado antes do acesso ao material do encontro 04. *Sugestão de perguntas para composição do formulário:*
 - 1) O que você faz quando precisa ou deseja estudar e aprender melhor algum conteúdo?
 - 2) Você acha estratégico fazer desta forma?
 - 3) Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? Se sim, quais você conhece?
 - 4) Você acha importante que os professores ensinem aos estudantes, além dos conteúdos, como pensar sobre eles? Justifique.
- ② Solicite que explorem inicialmente as *leituras obrigatórias* e, em seguida, *os vídeos*;
- ③ Apresente as referências para aprofundamento das temáticas com as *leituras complementares*;
- ④ Registre os *lembretes finais* - sobre a importância do acesso ao *Wakelet* (compartilhamento de conhecimentos em um espaço virtual e coletivo) e da realização das *leituras obrigatórias antes do próximo encontro* (síncrono).

ENCONTRO 05 (síncrono)

Objetivo

- ☉ Reconhecer a importância das metodologias ativas e do constructo da autorregulação da aprendizagem na prática docente;
- ☉ Refletir sobre a necessidade do autoconhecimento sobre os seus próprios processos de aprender e sua relação com o ensinar a “aprender a aprender” nos processos educativos;
- ☉ Aplicar estratégias de autorregulação da aprendizagem na prática docente, seja como aprendiz docente, seja como professor(a).

Roteiro

- ☑ Orientações iniciais e verificação das dúvidas dos Participantes (encontro 04);
- ☑ Retomada das questões e dos referenciais teóricos estudados no encontro anterior (assíncrono) - aprofundamento da temática;
- ☑ Discussão sobre autorregulação da aprendizagem a partir de atividades reflexivas (diálogo em grupo e individual);
- ☑ Orientações (encontro 06/assíncrono) e avisos gerais.

ENCONTRO 05 (síncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias:

- * As mesmas do encontro 04 (retomada e discussão)



Leitura complementar (capítulo de livro):

- 1 Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores.



Evely Boruchovitch e Maria Aparecida Mezzalira Gomes



Vídeo:

- 1 O professor promovendo a autorregulação dos estudantes para o aprender na universidade (palestra)



Soely Polydoro

ENCONTRO 05 (síncrono)

Recursos



Websites para os registros (sugestões):

- ① *Google Meet*: gravação do encontro; 
- ② *Google Docs*: para preenchimento de tabela; 
- ③ *Wakelet*: coletânea virtual compartilhada. 



ENCONTRO 05 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * **Orientações iniciais e verificação das dúvidas (encontro 04):** procure conversar com os Participantes sobre o conteúdo disponibilizado. **Sugestões de perguntas:** o que acharam das leituras e dos materiais? Algum ponto a destacar? Dúvidas? Retome as questões solicitadas no encontro anterior. **Sugestão de condução do diálogo:** relacione as respostas com as vivências da docência (como vocês acreditam que seus estudantes aprendem) e as vivências de aprendizagem do Participante (professor no papel de aluno);
- * **Atividade reflexiva (em grupo):** solicite aos Participantes que formem pequenos grupos. Insira, no chat da sala virtual, para cada grupo, um link de acesso a uma tabela para preenchimento (Google Docs.). Ao final, no grande grupo, compartilhem as respostas. **Sugestão de perguntas:** Qual a importância da promoção/fortalecimento dos processos de autorregulação da aprendizagem nos processos de ensino? Possibilitar o protagonismo do estudante significa excluir o professor do processo de ensino-aprendizagem? A autorregulação da aprendizagem pode ser considerada uma responsabilidade isolada dos estudantes? Por quê?
- * **Avisos gerais:** Relembre sobre o espaço coletivo de troca criado no *Wakelet*, sugerindo que os Participantes acessem as contribuições compartilhadas e colaborem na construção da coletânea. Recomende o vídeo/palestra como material de apoio.

ENCONTRO 05 (síncrono)

Registros dos Formadores (após o encontro)

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Disponibilize a gravação do encontro 05;
- ② Insira os materiais desenvolvidos no encontro (formulário eletrônico, sínteses dos trabalhos desenvolvidos, links das atividades, etc);
- ③ Inclua o link de acesso à plataforma de criação de conteúdos digitais (Wakelet) e do vídeo/palestra (Youtube).



ENCONTRO 06 (assíncrono)

Objetivo

- ☉ Conhecer e conceituar sobre os diferentes tipos de metodologias ativas;
- ☉ Relacionar com os princípios e fundamentos teóricos de aprendizagem ativa e metodologias ativas estudados nos encontros anteriores;
- ☉ Refletir acerca da conveniência da utilização (vantagens e limitações).

Roteiro

- ☑ Orientações iniciais (registradas no AVA);
- ☑ Leituras obrigatórias;
- ☑ Vídeos e podcasts - pesquisa sobre diferentes metodologias ativas;
- ☑ Leituras complementares - aprofundamento das temáticas;
- ☑ Aviso geral: necessidade da realização das leituras obrigatórias e da escuta dos vídeos para o desenvolvimento do encontro 07 (síncrono).

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias:

- ① As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes

→ Neusi Aparecida Navas Berbel

- ② A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?

→ Neusi Aparecida Navas Berbel



Leituras complementares:

- ① Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão

→ Elizabeth Yu Gemignani

- ② Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação

→ Cecília Gaeta e Marcos Masetto

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Recursos

A seguir, os materiais estarão separados de acordo com as metodologias que serão abordadas no curso. A escolha dos tipos de recursos poderá ficar a critério do Participante.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (Problem Based Learning)



Vídeos:

- ① Aprendizagem baseada em problemas-ABP 
→ Universidade de São Paulo
- ② Aprendizagem baseada em problemas (conceito) 
→ Gustavo Benites



Leituras:

- ① Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas 
→ Universidade Estadual de Londrina
- ② Aprendizagem baseada em problemas 
→ Marcos Borges et al.

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Recursos



Podcast:

- ① Aprendizagem baseada em problemas 
 Instituto CLQ: formação continuada para Educadores

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO



Vídeos:

- ① Metodologia da Problematização 
 Neusi Aparecida Navas Berbel
- ② Metodologia da Problematização 
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem e Saúde (GEPES)



Leitura:

- ① A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica 
 Neusi Aparecida Navas Berbel e Sílvia Ancizar Sánchez Gamboa

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Recursos

ESPIRAL CONSTRUTIVISTA



Leitura:

- ① Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem

→ Valéria Vernaschi Lima

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (Project Based Learning)



Vídeos:

- ① PBL Project Based Learning - Entendendo o método

→ Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)

- ② *Project Based Learning: Why, How, and Examples*

→ Canal Teachings in Education

Com legenda em português, ativada por meio das configurações do vídeo.

- ③ Inovação e conexões que transformam a educação

→ Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Recursos

Podcast:

- ① Aprendizagem baseada em projetos 
 Instituto CLQ: formação continuada para Educadores

Leitura:

- ① Aprendizagem Baseada em Projetos - uma ^{nova} 
 Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos
 Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara

INSTRUÇÃO PELOS PARES (Peer Instruction)

Vídeos:

- ① Peer Instruction for Active Learning 
 Eric Mazur
- ② Peer Instruction (Instrução por Pares) 
 Aline Von Bahten

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Recursos



Leitura:

- ① Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física

→ Ives Solano Araujo e Eric Mazur

SALA DE AULA INVERTIDA (*Flipped Classroom*)



Vídeos:

- ① Metodologias ativas: Sala de aula invertida

→ Canal Geografia Interativa

- ② Clase Invertida (*Flipped Classroom en Español*)

→ Canal Pedagogía Digital

- ③ The Flipped Classroom (webinar)

→ Raúl Santiago

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Recursos



Leitura:

- ① Sala de aula invertida: por onde começar? 

→ Carlos Roberto da Silveira Junior

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES

(Team Based Learning)



Vídeos:

- ① El desafío de Innovar en la Educación Superior

→ Superior Universidad de Chile

- ② Aprendizagem baseada em equipes 

→ Carlos Fernando Collares



Leitura:

- ① Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática da teoria à prática 

→ Valdes Roberto Bollela *et al.*

ENCONTRO 06 (assíncrono)

Registros dos Formadores *(antes do encontro)*

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Disponibilize as orientações e os links aos Participantes na plataforma;
- ② Solicite que explorem inicialmente as *leituras obrigatórias* e, em seguida, *os vídeos*;
- ③ Apresente as referências para aprofundamento das temáticas com as *leituras complementares* e *podcasts*;
- ④ Registre os *lembretes finais* - sobre a importância do acesso ao *Wakelet* (compartilhamento de conhecimentos em um espaço virtual e coletivo) e da realização das *leituras obrigatórias antes do próximo encontro (síncrono)*.



ENCONTRO 07 (síncrono)

Objetivo

- ☉ Conhecer e conceituar os diferentes tipos de metodologias ativas;
- ☉ Identificar semelhanças e diferenças em alguns tipos de metodologias ativas;
- ☉ Aplicar os conhecimentos sobre metodologias ativas na prática docente.

Roteiro

- ☑ Orientações iniciais e verificação das dúvidas dos Participantes (encontro 06);
- ☑ Retomada dos referenciais teóricos estudados no encontro anterior (assíncrono) - aprofundamento da temática;
- ☑ Diálogo sobre metodologias ativas e estratégias de aprendizagem - proposta de reflexão;
- ☑ Apresentação e troca de estratégias pedagógicas - interação entre Pares;
- ☑ Orientações (encontro 08/assíncrono) e avisos gerais.

ENCONTRO 07 (síncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias e complementares:

- * As mesmas do encontro 06 (retomada e discussão)



Slides:

- ① Exposição dos conceitos 
(sugestão - material criado para utilização no curso)



Websites para os registros (sugestões):

- ① *Google Meet*: gravação do encontro e atividade em salas virtuais; 
- ② *Wakelet*: coletânea virtual compartilhada; 
- ③ *Jamboard*: quadro branco virtual e interativo; 
- ④ *Padlet*: mural virtual e interativo. 

ENCONTRO 07 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * **Orientações iniciais e verificação das dúvidas (encontro 06):** procure conversar com os Participantes sobre o conteúdo disponibilizado. **Sugestões de perguntas:** o que acharam das leituras e dos materiais? Algum ponto a destacar? Dúvidas? **Sugestões de encaminhamento:** antes de iniciar a exposição do tema, solicite aos Participantes que registrem duas questões relacionadas ao assunto no quadro branco/virtual (Jamboard/Google Meet);
- * **Apresente e discuta alguns conceitos trabalhados no encontro anterior.** Abaixo, algumas sugestões de slides:

METODOLOGIA ATIVA

"É uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiante e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade".
(Gemignani, 2012)

Alguns princípios que fundamentam o uso de métodos ativos:

Alunos aprendem mais facilmente quando:

- * Os conteúdos se relacionam com a realidade (experiências pessoais ou conhecimentos prévios);
- * São desafiados a refletir, questionar, problematizar e resolver problemas;
- * São capazes de exercer algum controle sobre o conteúdo e a forma da aprendizagem;
- * Ao se envolverem ativamente com o aprendizado, alcançam mais facilmente objetivos de ordem superior, como análise, avaliação e criação.

(Gil, 2020)

ENCONTRO 07 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Os sete passos para o processo da Aprendizagem Baseada em Problemas:

1. Apresentação do problema (leitura pelo grupo);
2. Esclarecimento de alguns termos conceituais pouco conhecidos e de dúvidas sobre o problema;
3. Definição e síntese do problema em discussão, com identificação das áreas ou pontos relevantes;
4. Análise do problema utilizando os conhecimentos prévios (tempestade de ideias – brainstorming);
5. Desenvolvimento de hipóteses para explicar o problema e identificação de lacunas de conhecimento;
6. Definição dos objetivos de aprendizagem e identificação dos recursos de aprendizagem apropriados;
7. Busca de informação e estudo individual.

(Gemignani, 2012)

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

A sistematização metodológica requer as seguintes etapas:

1. **Observação da Realidade (problema)** – o grupo analisa e discute o seu nível de conhecimento sobre o assunto observado; identifica aquilo que na realidade está inconsistente, preocupante, problemático;
2. **Pontos-Chave** – neste momento, é feita uma síntese do que é importante investigar sobre o problema, visando à transformação da realidade;
3. **Teorização** – os elementos do grupo checam o que já sabem e analisam o que precisam saber para pesquisar a resposta aos problemas levantados;
4. **Hipóteses de Solução** – individualmente buscam as fontes de informações que darão subsídios às propostas de suas hipóteses;
5. **Aplicação à Realidade (prática)** – voltam ao grupo para trocar informações e organizar o conhecimento adquirido, aplicam ou propõem intervenções na realidade e socializam o resultado para outros sujeitos.

(Gemignani, 2012)

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

1. **Formulação do problema:** o problema deve ser uma questão que não possa ser respondida facilmente;
2. **Apresentação do desafio:** pode ser constituído pela realização de uma pesquisa ou elaboração de um produto. É preciso que a resolução envolva os conhecimentos e habilidades que se deseja desenvolver;
3. **Coleta de informações:** alunos determinam as informações necessárias e, em seguida, identificam as fontes, coletam e discutem as informações para elaboração do projeto;
4. **Consecução do projeto:** alunos colocam em prática o que aprenderam com o projeto;
5. **Apresentação do projeto:** preferencialmente, em sala de aula;
6. **Reflexão sobre o projeto:** momento em que elaboradores, colegas e professor atuam de forma cooperativa. Ao professor compete provocar a turma com questionamentos e fornecer feedback.

(Gil, 2020)

ENCONTRO 07 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

INSTRUÇÃO POR PARES (PEER INSTRUCTION)

- Os alunos recebem uma miniaula expositiva que apresenta uma ideia essencial de uma aula. Após, os alunos recebem 1 pergunta que foca em uma concepção errada comum sobre essa ideia essencial.
- Ela é projetada para os alunos, os quais têm 1 minuto para refletir sobre a pergunta e formular a sua resposta. Usam o sistema de resposta em sala para votar. Depois, o professor examina os dados das respostas.
- Se houver ampla concordância quanto àquela certa (80% responderam corretamente), o professor para o questionamento, conversa com a turma e pede alguns comentários adicionais. Então, ele segue para a próxima miniaula.
- Entretanto, se não houver ampla concordância quanto à resposta correta, os alunos são instruídos a formar duplas. A dupla então recebe um tempo curto (2 a 4 min.) para, de modo alternado, explicar por que achavam que sua resposta era a correta. Ao final, os alunos votam individualmente na mesma pergunta pela 2ª vez.
- Após a 2ª rodada, o professor mais uma vez examina os dados. Se houver uma ampla concordância com a resposta correta, ela será discutida e comentários adicionais são colhidos. Caso contrário, o professor pode prosseguir com uma 3ª rodada de votação ou transformar a pergunta em uma discussão com toda a turma.

(TALBERT, 2019)

SALA DE AULA INVERTIDA

1. **Antes da aula:** professor disponibiliza material didático com antecedência; estudante acessa orientações e recursos (vídeo-aulas, textos, podcast), realiza alguma atividade (questionário, fórum, mapa mental) e anota as dúvidas e questionamentos;
2. **Durante a aula:** professor inicia com o feedback dos estudantes para identificar se realizaram o estudo necessário. Em seguida, propõe atividades práticas (preferencialmente em grupo) relacionadas aos conceitos aprendidos antes da aula;
3. **Depois da aula:** os estudantes realizam a revisão do conteúdo (pesquisa e/ou relatório das atividades desenvolvidas durante a aula). O professor, a partir do feedback das atividades realizadas, pode analisar e decidir como será a próxima aula e novos conteúdos a serem abordados.

(Silveira Júnior, 2020)



ENCONTRO 07 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * **Proposta de reflexão:** após apresentação, divida os Participantes em pequenos grupos e coloque no chat um link para acesso ao Padlet (para criação do mural síntese). Por meio das salas simultâneas do Google Meet, distribua os Participantes e as questões que eles elaboraram no início do encontro. Ao retornar ao grande grupo, peça que compartilhem as respostas, organizem o mural síntese com os conceitos pensados coletivamente e relacionem com sua prática docente.
- * **Diálogo sobre metodologias ativas e estratégias de aprendizagem:** desenvolva com os Participantes uma reflexão sobre as duas temáticas. **Sugestão de encaminhamento:**
 - * Apresente os slides abaixo e, em seguida, o mural síntese sobre metodologias ativas;
 - * Após uma breve discussão, facilite a interação entre Pares: entregue uma seleção de estratégias e convide que escolham uma e pensem a aplicação em um contexto pedagógico (sala, laboratório, etc.).
 - * Por último, solicite que os Participantes apresentem as propostas elaboradas fundamentadas com as teorias trabalhadas nos dois encontros.



ENCONTRO 07 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Estratégia: aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.

Professor: deverá ser um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

(Anastasiou; Alves, 2003)



PARA PENSAR

Algumas **estratégias** que podem ser usadas para se conseguir ambientes de aprendizagem ativa:

- **Estudo de casos:** relacionados com áreas de formação profissional específica;
- **Debates:** sobre temas da atualidade;
- **Geração de ideias** (brainstorming): buscar a solução de um problema;
- **Mapas conceituais:** esclarecer e aprofundar conceitos e ideias;
- **Modelagem e simulação de processos/sistemas:** típicos da área de formação;
- **Elaboração de questões de pesquisa:** na área científica e tecnológica.

(MORAN, 2018)

* **Aviso geral:** Recomende o áudio/podcast como material de apoio.

ENCONTRO 07 (síncrono)

Registros dos Formadores (após o encontro)

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Disponibilize a gravação do encontro 07;
- ② Insira os materiais desenvolvidos no encontro (formulário eletrônico, sínteses dos trabalhos desenvolvidos, links das atividades, etc);
- ③ Inclua o link de acesso à plataforma de criação de conteúdos digitais (Wakelet) e do vídeo/palestra (Youtube).



ENCONTRO 08 (assíncrono)

Objetivo

- 🕒 *Compreender os princípios da gamificação e as teorias de aprendizagem;
- 🕒 *Avaliar conceitualmente a potencialidade da adoção da gamificação como estratégia de interação/aprendizagem;
- 🕒 *Refletir sobre as possíveis vantagens e desvantagens do uso dessa estratégia para a aprendizagem no ensino superior.

Roteiro

- ☑️ Orientações iniciais (registradas no AVA);
- ☑️ Leituras obrigatórias;
- ☑️ Podcast - reflexão sobre gamificação;
- ☑️ Leituras complementares - aprofundamento da temática;
- ☑️ Proposta de atividade: elaboração de questões pelos Participantes;
- ☑️ Aviso geral - lembrete sobre a necessidade da realização das atividades prévias para o desenvolvimento do encontro 09 (síncrono).

ENCONTRO 08 (assíncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias

- ① Epistemologia da Gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência

→ Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

- ② Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão

→ Eliane Schlemmer



Leituras complementares:

- ① Gamificação para o desenvolvimento dos multiletramentos no Ensino Superior

→ Josefa Kelly Cavalcante de oliveira et al.



Podcast:

- ① Gamificação: isso é metodologia ativa?

→ Instituto CLQ: formação continuada para Educadores



Vídeos:

- ① Tutorial Padlet;

- ② Tutorial Wordwall.

ENCONTRO 08 (assíncrono)

Registros dos Formadores *(antes do encontro)*

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Disponibilize as **orientações iniciais** aos Participantes na plataforma;
- ② Solicite que explorem inicialmente as **leituras obrigatórias** e, em seguida, o **áudio (Podcast)**;
- ③ Apresente as referências para aprofundamento das temáticas, como **leitura complementar**;
- ④ Insira a solicitação para **elaboração de três perguntas** a partir do estudo realizado nesse encontro. Lançar os questionamentos nos **post-its** do aplicativo **on-line (Padlet)**;
- ⑤ Insira os links dos **tutoriais**, indicados na página de **Recursos**;
- ⑥ Registre o **lembrete final** - sobre a importância da **leitura obrigatória**, da **visualização dos vídeos** (tutoriais) e do **registro das perguntas no Padlet** (formato de **post-it**) antes do próximo encontro (síncrono).



ENCONTRO 09 (síncrono)

Objetivo

- ☉ **Refletir** sobre as interfaces entre metodologias ativas e a Gamificação;
- ☉ **Reconhecer** os elementos da Gamificação como um recurso que potencializa colaboração, resolução de problemas, curiosidade, interação e protagonismo do estudante;
- ☉ **Aplicar** o conhecimento da Gamificação na prática docente.

Roteiro

- ☑ Orientações iniciais e verificação das dúvidas dos Participantes (encontro 08);
- ☑ Retomada dos referenciais teóricos estudados no encontro anterior (assíncrono) - aprofundamento da temática;
- ☑ Planejamento, elaboração e vivência de um jogo virtual entre Pares a partir das questões elaboradas no encontro 08;
- ☑ Avaliação do curso;
- ☑ Fechamento.

ENCONTRO 09 (síncrono)

Recursos



Leituras obrigatórias e complementares:

* As mesmas do encontro 08 (retomada e discussão)



Jogo:

① Roleta aleatória (*Wordwall*)



Proposta de reflexão final:

① Questionário avaliativo do curso



Websites para os registros (sugestões):

- ① *Google Meet*: gravação do encontro;
- ② *Padlet*: para atividade com *post-its*;
- ③ *Wordwall*: roleta aleatória de perguntas;
- ④ *Mentimeter*: balões de respostas.

ENCONTRO 09 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * Orientações iniciais e verificação das dúvidas (encontro 08): procure conversar com os Participantes sobre o conteúdo disponibilizado. *Sugestões de perguntas:* o que acharam das leituras e dos materiais? Algum ponto a destacar? Dúvidas?
- * Discussão das temáticas e construção do jogo: retome alguns conceitos trabalhados no encontro anterior. *Sugestão de encaminhamento:*
 - * Reúna e apresente as questões registradas pelos Participantes nos post-its (atividade realizada no encontro 08);
 - * Em seguida, proponha a elaboração de um jogo *on-line* por meio do website *Wordwall* (roleta aleatória);
 - * Abra o site e compartilhe a tela via *Google Meet* - o objetivo é construir o jogo com os Participantes e, depois, jogar. *Siga o passo a passo do tutorial* do jogo disponibilizado no encontro anterior.

Importante lembrar: o conteúdo do jogo será composto pelas perguntas que os Participantes elaboraram com base nos textos obrigatórios. Finalizada a construção da roleta aleatória, divida os Participantes em pequenos grupos, conduza a atividade e inicie o jogo. *Boa sorte!*



ENCONTRO 09 (síncrono)

Orientações para o desenvolvimento das Atividades

- * **Sugestão de retomada:** dialogue sobre a atividade (quais foram os sentimentos e desafios, o que poderia ser diferente, o que aprenderam, quanto à teoria e a prática, quanto à interação entre pares, o protagonismo no elaborar e jogar, etc.).
- * **Retomada reflexiva:** disponibilize as respostas da pergunta realizada no 1º encontro: "**o que eles esperavam aprender**". Depois disso, no chat da sala remota, insira um novo link gerado no Mentimeter com a seguinte pergunta: "**O que aprenderam com o curso?**". Ao final, apresente os dois bancos de respostas e dialogue sobre as devolutivas.
- * **Encerramento do curso:** agradeça pelas trocas de saberes e de vivências, pelos momentos afetuosos e por aceitarem compartilhar o ato de "esperançar". Traga os Informes gerais e disponibilize um canal de comunicação pós-curso entre as Formadoras e os Participantes. Por fim, avise que ficarão, no fórum do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), **quatro questões avaliativas finais**.



ENCONTRO 09 (síncrono)

Registros dos Formadores (após o encontro)

* No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle):

- ① Disponibilize a gravação do encontro 09;
- ② Insira os materiais desenvolvidos no encontro (formulários eletrônicos, jogo, sínteses dos trabalhos desenvolvidos, links das atividades, etc);
- ③ Crie o questionário avaliativo final e solicite aos Participantes Docentes que escrevam sobre:
 - * O que aprenderam ao longo do curso;
 - * O que não entenderam;
 - * O que foi familiar;
 - * O que discordaram e por quê.

Sugestão: deixe o espaço aberto para troca de comentários entre os Pares;
- ④ Inclua o link de acesso à plataforma de criação de conteúdos digitais (*Wakelet*). Avise que a coletânea de contribuições do grupo ficará aberta aos membros do curso para consultas e inserções pós-curso.



Referências

ACTIVE learning overview. [S. l.: s. n.], 24 fev. 2017. 1 vídeo (4 min 59 s). Publicado pelo canal MIT OpenCourseWare. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zoa2pKYp_fk&t=1s. Acesso em: 14 set. 2024.

ALBERT Bandura (1) – aprendizagem social | teoria social cognitiva. [S. l.: s. n.], 2 abr. 2018. 1 vídeo (11 min 15 s). Publicado pelo canal didatics. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VsmG4v8FMdw>. Acesso em: 14 set. 2024.

ALBERT Bandura (2) – autoeficácia e agência humana | teoria social cognitiva. [S. l.: s. n.], 4 abr. 2018. 1 vídeo (9 min 10 s). Publicado pelo canal didatics. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GQy8gFbNJRc>. Acesso em: 14 set. 2024.

ALBERT Bandura (3) – autorregulação e desengajamento moral | teoria social cognitiva. [S. l.: s. n.], 6 abr. 2018. 1 vídeo (14 min 26 s). Publicado pelo canal didatics. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gEeUmV65R3M>. Acesso em: 14 set. 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde** [online], v. 15, p. 19-34, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10283/1/2014_art_fcmedeiros.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. Cap.3, p. 75-106.

APRENDIZAGEM baseada em equipes. [S. l.: s. n.], 26 jan. 2012. 1 vídeo (12 min 03 s). Publicado pelo canal Carlos Fernando Collares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U7Dc5BM7RXo>. Acesso em: 14 set. 2024.

APRENDIZAGEM baseada em problema – ABP definições e conceitos. [S. l.: s. n.], 23 ago. 2013. 1 vídeo (2 min 51 s). Publicado pelo canal Gustavo Benites. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qk6vS8UDT0c>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

APRENDIZAGEM baseada em problemas. In: INSTITUTO CLQ. Piracicaba, [2024]. Disponível em: <https://institutoclk.org.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/>. Acesso em: 14 set. 2024.

APRENDIZAGEM baseada em projetos. [S. l.: s. n.], 4 mar. 2020. 1 vídeo (1 min 59 s). Publicado pelo canal CIEB. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FYgpi41UrQo&list=PLqKLpz3Wp8KiQFrARDtP_AkTNRy3mtnR&index=7. Acesso em: 14 set. 2024.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231918>. Acesso em: 14 set. 2024.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J/?lang=pt#>. Acesso em: 14 set. 2024.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 14 set. 2024.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancízar. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264-287, out. 2011/mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 14 set. 2024.

BOLLELA, Valdes Roberto; SENGHER, Maria Helena; TOURINHO, Francis Solange Vieira; AMARAL, Eliana. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

BORGES, Marcos de Carvalho; CHACHÁ, Silvana Gama Florencio; QUINTANA, Silvana Maria; FREITAS, Luiz Carlos Conti de; RODRIGUES, Maria de Lourdes Veronese. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86619>. Acesso em: 14 set. 2024.

BORUCHOVITCH, Evely; GÓES, Natália Moraes. Orientações teóricas e práticas para trabalhar o mapa conceitual em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 8, p. 192-211.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019. Cap. 5, p. 125-144.

CHIARELLA, Tatiana et al. A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, n. 3, p. 418-425, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/jg9jPgNZRqBy7WTDdrpFcn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 set. 2024.

CLASE invertida (flipped classroom en Español). [S. l.: s. n.], 08 nov. 2013. 1 vídeo (2 min 18 s). Publicado pelo canal Pedagogia Digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ePOnn0H9GMY>. Acesso em: 14 set. 2024.

COMO dividir alunos em grupos no Google Meet??? - Sala Temática. [S. l.: s. n.], 30 nov. 2020. 1 vídeo (11 min 53 s). Publicado pelo canal Aprender Net. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1ACelU8Bh4>. Acesso em: 14 set. 2024.

COMO propor atividades (dinâmicas) em grupo utilizando o Google Meet durante aulas/reuniões, etc. [S. l.: s. n.], 25 jun. 2020. 1 vídeo (35 min 54 s). Publicado pelo canal Wilton Filho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=luyqVcFMjN0>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

COMO usar o Padlet para propor atividades pedagógicas em aulas remotas e presenciais. [S. l.: s. n.], 15 set. 2020. 1 vídeo (28 min 14 s). Publicado pelo canal Wilton Filho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=luyqVcFMjN0>. Acesso em: 14 set. 2024.

EMÍLIO, Eduarda Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Org.). **Promoção da Autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra 1, 2017. Cap. 2, p. 19-31.

ENCONTRO de formação pedagógica. [S. l.: s. n.], 29 set. 2022. 1 vídeo (1 h 43 min 23 s). Publicado pelo canal Prograd - UNIPAMPA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2EVoxpbR11o>. Acesso em: 14 set. 2024.

ENSINO híbrido: sala de aula invertida. [S. l.: s. n.], 28 jan. 2020. 1 vídeo (1 min 29 s). Publicado pelo canal CIEB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EFtCTLvMX6M>. Acesso em: 14 set. 2024.

EVS - Aprendizagem Baseada em Problemas. [S. l.: s. n.], 12 mar. 2015. 1 vídeo (18 min 28 s). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YhB44GtyNhl>. Acesso em: 14 set. 2024.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL, 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0287-1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

GAMIFICAÇÃO: isso é metodologia ativa? In: INSTITUTO CLQ. Piracicaba, [2024]. Disponível em: <https://institutoclq.org.br/3-gamificacao/>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 01-27, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8002882/mod_resource/content/1/Formacao_de_Professores_e_Metodologias_A.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. A promoção da aprendizagem autorregulada: protagonismo de professores e alunos em perspectiva. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 87-113.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface: comunicação, saúde, educação**, [s. l.], v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/736VVYw4p3MvtCHNvbnvHrL/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

MAZUR, Eric; ARAÚJO, Ives Solano. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362>. Acesso em: 14 set. 2024.

METODOLOGIA da problematização. [S. l.: s. n.], 13 mar. 2018. 1 vídeo (3 min 06 s). Publicado pelo canal Centro de Ciências da Saúde UFSM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hhJcpqasxHo>. Acesso em: 14 set. 2024.

METODOLOGIA da problematização. [S. l.: s. n.], 8 dez. 2017. 1 vídeo (11 min 59 s). Publicado pelo canal Neusi Berbel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zFQaC46Wrjs>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

METODOLOGIAS ativas: sala de aula invertida. [S. l.: s. n.], 21 maio 2021. 1 vídeo (3 min 03 s). Publicado pelo canal Geografia_InterAtiva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kG5pBuqMwH0>. Acesso em: 14 set. 2024.

MINDMEISTER: veja o passo a passo para se criar mapas mentais e utilize em aulas presenciais e remotas. [S. l.: s. n.], 22 set. 2020. 1 vídeo (12 min 25 s). Publicado pelo canal Wilton Filho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pz7g08bjXsE>. Acesso em: 14 set. 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Parte 1, p. 2-25. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

NOGUEIRA, Vanessa. **Tecnologias e educação**: material para aula com mapas conceituais (blog). [S. l., 2018]. Disponível em: <https://vanessanogueira.wordpress.com/2020/05/20/material-para-aula-sobre-mapas-conceituais/>. Acesso em: 14 set. 2024.

NUVEM de palavras no Mentimeter: termômetro para aulas interativas/reuniões. [S. l.: s. n.], 04 jan. 2021. 1 vídeo (12 min 09 s). Publicado pelo canal Wilton Filho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UXgw86VJzWo>. Acesso em: 14 set. 2024.

O QUE são metodologias ativas de aprendizagem? In: INSTITUTO CLQ. Piracicaba, [2024]. Disponível em: <https://institutoclq.org.br/1-o-que-sao-metodologias-ativas/>. Acesso em: 14 set. 2024.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FREITAS, Raphael de Oliveira. Gamificação para o desenvolvimento dos multiletramentos no ensino superior. In: PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante (Orgs.). **Aprendizagem baseada em jogos digitais**: teoria e prática. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021. Parte II, p. 140-158. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/6350>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 236-250, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100236&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 set. 2024.

PALESTRA: aprendizagem: Freire e Piaget em relação. [S. l.: s. n.], 2 dez. 2021. 1 vídeo (1 h 43 min 15 s). Publicado pelo canal IV Simpósio Internacional Ensino na Saúde. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9uvNMC54JS4&t=2s>. Acesso em: 14 set. 2024.

PBL Project based learning: entendendo o método. [S. l.: s. n.], 27 jul. 2014. 1 vídeo (4 min 33 s). Publicado pelo canal MecFlu Unisal Lorena. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_8xiH6oLK10. Acesso em: 14 set. 2024.

PBL: aprendizagem baseada em problemas. In: INSTITUTO CLQ. Piracicaba, [2024]. Disponível em: <https://institutoclq.org.br/2-pbl-aprendizagem-baseada-em-problemas/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PEER instruction (instrução por pares) e just-in-time teaching (ensino sob medida) por Aline vB. [S. l.: s. n.], 25 nov. 2016. 1 vídeo (5 min 53 s). Publicado pelo canal aulasalinevonbahten. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=10IFfmA2Noo>. Acesso em: 14 set. 2024.

PEER instruction for active learning – Eric Mazur. [S. l.: s. n.], 18 jun. 2014. 1 vídeo (13 min 14 s). Publicado pelo canal Serious Science. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofl>. Acesso em: 14 set. 2024.

PIAGET, Jean. A evolução dos métodos de ensino. In: PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. Cap. 4, p. 58-72. Disponível em: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

PINK floyd – another brick in the wall – telediscovideoarte. [S. l.: s. n.], 05 jul. 2010. 1 vídeo (5 min 18 s). Publicado pelo canal TelediscoVideoArte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cRsUOXMpbOM>. Acesso em: 14 set. 2024.

POZO, Juan Ignacio. Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. In: POZO, Juan Ignacio; PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy (Orgs.). **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias**. Madrid: Morata, 2009. Cap. 4, p. 70–85.

PROJECT based learning: why, how, and examples. [S. l.: s. n.], 15 jun. 2017. 1 vídeo (4 min 05 s). Publicado pelo canal Teachings in education. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EuzgJlqzjFw>. Acesso em: 14 set. 2024.

RASHEED, Abubakar Rasheed et al. Self-regulated learning in flipped classrooms: a systematic literature review. **International journal of information and education technology**, [s. l.], v. 10, n. 11, p. 848–853, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/57821545/Self_Regulated_Learning_in_Flipped_Classrooms_A_Systematic_Literature_Review. Acesso em: 14 set. 2024.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. A estrutura dos projetos de promoção da autorregulação da aprendizagem. In: ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. Coleção Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 3, p. 35–57, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem: uma abordagem processual. In: ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. Coleção Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 3, p. 15–22, 2012.

ROSSO, Ademir José; TAGLIEBER, José Erno. Métodos ativos e atividades de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 37–46, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/576>. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v23n42/0104-7043-faeaba-23-42-00073.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVEIRA Junior, Carlos Roberto. **Sala de aula invertida: por onde começar?** Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2020. E-book. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: 14 set. 2024.

TALBERT, Robert. **Flipped learning na universidade**: guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior. Porto Alegre: Penso, 2019.

TECNOLOGIA e metodologia. [S. l.: s. n.], 01 abr. 2007. 1 vídeo (3 min 05 s). Publicado pelo canal amintr. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UYNhhdw_4&t=185s. Acesso em: 14 set. 2024.

THE ACTIVE learning method. [S. l.: s. n.], 01 out. 2020. 1 vídeo (6 min 53 s). Publicado pelo canal Sprouts. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxVxgQJwV7w&t=2s>. Acesso em: 14 set. 2024.

TOYOHARA, Doroti Quiomi Kanashiro et al. Aprendizagem baseada em projetos: uma nova estratégia de ensino para o desenvolvimento de projetos. In: PBL CONGRESSO INTERNACIONAL, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <https://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

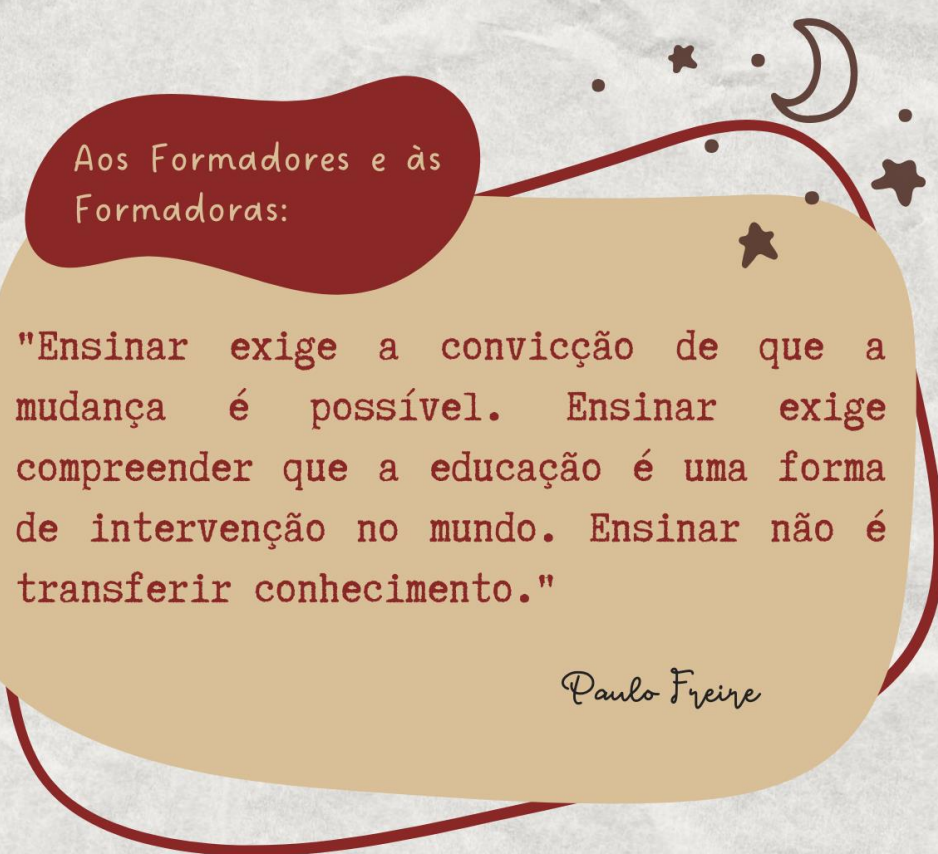
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). **Metodologia da aprendizagem baseada em problemas**. Maringá, [2024]. Disponível: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11327/metodologia_da_abp_0.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

Referências

UNIVERSIDAD DE CHILE. Centro de Enseñanza Y Aprendizaje. **El desafío de Innovar en la educación superior:** aprendizaje basado en equipos. Santiago, 2024. Disponível em: <https://www.coursera.org/lecture/educacion-superior/video-1-aprendizaje-basado-en-equipos-f41Ek>. Acesso em: 14 set. 2024.

VICKERY, Anitra. Estruturas de pensamento. In: VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa:** nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre, Penso, 2016. Cap. 01, p. 2-20. Disponível em: <https://livrariapublica.com.br/livros/aprendizagem-ativa-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-anitra-vickery/>. Acesso em: 14 set. 2024.

WEBINAR #1: The Flipped Classroom, por Raúl Santiago. [S. l.: s. n.], 27 jun. 2014. 1 vídeo (19 min 36 s). Publicado pelo canal [eduland.es](https://www.youtube.com/watch?v=Bdd_Dr7QUQ4). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Bdd_Dr7QUQ4. Acesso em: 14 set. 2024.



Aos Formadores e às
Formadoras:

"Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar não é transferir conhecimento."

Paulo Freire

UFCSPA

PPG-EnSau
Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Saúde
UFCSPA

ANEXO A - METODOLOGIA DA MACROPESQUISA⁶

O projeto é um estudo transversal, descritivo-analítico, com abordagem qualitativa e quantitativa, visando o acompanhamento dos alunos ingressantes no ano de 2020, nos cursos de graduação da UFCSPA.

Será usada metodologia qualitativa através de entrevistas em grupo (Grupo Focal online) e metodologia quantitativa por meio de aplicação dos seguintes instrumentos: Questionário Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA; Questionário de Instrumentalidade da Autorregulação – QIA; Questionário de Autoeficácia para autorregulação da aprendizagem – QAAA; Inventário de Enfoques de Aprendizagem – IEA; Escala Procrastinação Acadêmica – EPA; Escala de Autoeficácia para a Formação Superior – EAFP; Inventário de Consciência Metacognitiva (MAI) e Escala de Avaliação Docente (EADoc) — Versão professores. Os questionários serão disponibilizados e respondidos através de plataforma na internet.

Em consonância com o objetivo do estudo será realizada uma intervenção específica com os discentes participantes do estudo e uma (formação) com os docentes. As intervenções ocorrerão predominantemente no formato a distância, devido a pandemia de COVID-19, se necessário só ocorrerá alguma ação de intervenção presencial no ano de 2021, após autorização das entidades sanitárias. A intervenção com os discentes visa o desenvolvimento de competências autorregulatórias nos alunos. Cabe ressaltar que todos alunos ao longo dos dois primeiros semestres dos cursos da UFCSPA, vivenciam ações educativas (no Programa de Tutoria) voltadas para a auto-organização para os estudos, que são estratégias de autorregulação, dessa forma a todos os acadêmicos é oportunizado o contato com ações de promoção da autorregulação da aprendizagem. A intervenção específica da pesquisa, que será oportunizada ao longo do terceiro e quatro semestres, se diferencia do que já foi vivenciado anteriormente (durante o primeiro ano, no Programa de Tutoria), permitindo um aprofundamento do conhecimento e da vivência de ações promotoras de autorregulação da aprendizagem. A intervenção visa formar alunos para a promoção de competências da autorregulação da aprendizagem de modo que o conhecimento declarativo e procedimental dos processos envolvidos no aprender facilite o conhecimento condicional sobre como e onde

⁶ UFCSPA. **Projeto de pesquisa:** o desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA. Porto Alegre: UFCSPA, 2020. Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFCSPA, sob o CAAE nº15409719.3.0000.5345.

aplicar as estratégias de autorregulação aprendidas. Assim, serão desenvolvidas estratégias de aprendizagem com os alunos para auxiliar em suas aprendizagens na Educação Superior, permitindo a reflexão sobre os seus processos de aprendizagem, enquanto aplicam estas estratégias à sua vida acadêmica.

A intervenção (formação) que será desenvolvida com os docentes objetiva oportunizar uma atividade de formação continuada diferenciada das já oferecidas pela instituição sobre metodologias ativas, visando assessorar os professores na implantação de metodologias de ensino voltadas à aprendizagem ativa pelo aluno e para o desenvolvimento de sua autonomia na construção de conhecimentos e competências.

Os participantes da pesquisa serão alunos ingressantes no ano de 2020, nos dezesseis cursos de graduação da UFCSPA e professores atuantes nos seis semestres iniciais de cada curso. Os dezesseis cursos de graduação são: biomedicina - diurno, biomedicina - noturno, enfermagem, farmácia, física médica, fisioterapia, fonoaudiologia, gastronomia, gestão em saúde, informática biomédica, medicina, nutrição, psicologia, química medicinal, tecnologia em alimentos, toxicologia analítica.

A UFCSPA conta com um total de 371 docentes e com cerca de 660 alunos que ingressam anualmente. Serão convidados para participar da pesquisa os 660 alunos ingressantes nos cursos de graduação, bem como todos os professores atuantes nos seis semestres iniciais de cada curso. Estima-se a participação de cerca de 50% (cinquenta por cento) do total de alunos e 30% (trinta por cento) do total de professores atuantes nos seis primeiros semestres dos cursos de graduação da UFCSPA.

A geração dos dados será feita mediante a aplicação de questionários (estratégia metodológica quantitativa) e da realização de grupos focais on-line (estratégia metodológica qualitativa).

A aplicação das escalas e dos grupos focais on-line ocorrerão em ambiente virtual, através dos recursos do G Suite for education, disponibilizados pela UFCSPA. Os encontros virtuais para o desenvolvimento dos grupos focais serão realizados com agendamento prévio de datas e horários. Portanto, os participantes não terão que se deslocar em nenhum momento para participar da pesquisa, pois não serão realizados encontros presenciais.

O grupo focal é uma técnica de metodologia qualitativa que objetiva reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. A discussão é focada em tópicos específicos e diretivos por meio da interação entre os participantes (Silva; Veloso;

Keating, 2014). Portanto é uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação, sendo também possível sua utilização online, de forma remota (Abreu et al, 2009; Bordini & Sperb, 2013). O principal objetivo é obter informações que possibilitem a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema.

Os grupos focais, nesta investigação serão utilizados para complementar a pesquisa quantitativa, visando compreender e aprofundar os dados obtidos por meio da mensuração das escalas. A abordagem qualitativa permite aprofundar conhecimento sobre determinada temática e flexibilidade para explorar os dados. Os estudos qualitativos não se preocupam em quantificar, mas sim em valorizar os significados, os motivos, os valores e as crenças dos sujeitos (Minayo, 2010). Dessa forma, esta investigação, com abordagem quantitativa e qualitativa, trabalhará com dados que poderão se complementar e levar a uma compreensão maior dos comportamentos e fenômenos envolvidos.

Por meio da técnica do grupo focal será avaliado e discutido o papel da universidade no desenvolvimento de competências autorregulatórias de alunos da graduação de cursos da área da saúde, tanto da perspectiva dos discentes, quanto dos docentes da instituição. De acordo com Abreu (2009), o grupo focal on-line é um método de geração de dados semelhante ao grupo focal presencial, sendo que a principal característica, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes.

A geração dos dados dos grupos focais será realizada por meio de gravação de áudio e vídeo dos grupos para que as falas possam ser transcritas de forma integral e literal. O moderador dos grupos poderá ser um profissional da área da psicologia, da sociologia e/ou da pedagogia, com habilidade para uma escuta ativa e neutra durante a condução da atividade, visando evitar que a interpretação dos dados seja realizada com interferência de crenças pessoais e pré-julgamentos que possam comprometer a confiabilidade dos resultados da investigação (George, 2001). Os participantes estarão organizados em grupos e foco de investigação, conforme será apresentado a seguir.

Os Participantes Discentes serão discentes ingressantes no ano de 2020 nos dezesseis cursos de graduação da UFCSPA, que voluntariamente se disponibilizarem a participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para alunos (APÊNDICE 1). Estima-se a participação de 50% dos alunos ingressantes. Estes serão divididos em dois grupos de forma randomizada: o grupo comparação e o grupo intervenção. Ou seja, os

alunos serão alocados de forma aleatória no grupo intervenção ou no grupo comparação, com igual chance de serem alocados em qualquer um desses grupos.

Aos discentes que forem alocados no grupo comparação serão oferecidas as mesmas atividades recebidas pelo grupo intervenção, após a realização da geração de dados da pesquisa.

1. Todos os participantes discentes participarão do preenchimento de questionários/escalas e uma amostragem sistemática dos alunos que fizerem parte do grupo intervenção participarão também do grupo focal, conforme descrito abaixo:

- Todos os discentes responderão aos instrumentos quantitativos: Questionário Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA; Questionário de Instrumentalidade da Autorregulação – QIA; Questionário de Autoeficácia para autorregulação da aprendizagem – QAAA; Inventário de Enfoques de Aprendizagem – IEA; Escala Procrastinação Acadêmica – EPA; Escala de Autoeficácia para a Formação Superior – EAFP; e, Escala a ser elaborada e validada sobre metodologias ativas.

- Já para o grupo focal será realizada uma amostragem sistemática dos alunos que responderem os questionários e participarem da intervenção, não ultrapassando o número máximo de 10 alunos no grupo focal, não diferindo no formato online, segundo recomenda a literatura na área (Abreu, 2009). A amostragem sistemática consiste em estabelecer os elementos que constituirão a amostra, escolhidos segundo um fator de repetição (um intervalo fixo). Sua aplicação requer que a população esteja ordenada segundo um critério qualquer (por exemplo, em numeração crescente), de modo que cada um de seus elementos possa ser unicamente identificado pela sua posição (uma lista que englobe todos os seus elementos, uma fila de pessoas, etc.). O fator de repetição é determinado dividindo-se o tamanho da população (N) pelo tamanho da amostra (n). O primeiro elemento é escolhido por sorteio, dentre os elementos da população que ocupam a posição igual ou inferior a N/n (fator de repetição); em seguida, selecionam-se os elementos a cada intervalo N/n .

- Portanto, todos os alunos devem assinar o TCLE que informa que receberão a intervenção, participarão do grupo focal e/ou responderão os questionários, conforme a amostragem.

- Haverá quatro (4) grupos focais, com duração de cerca de 1 hora cada, sendo um no final de cada semestre, iniciando a partir do primeiro semestre letivo de 2020. A ocorrência dos grupos será, então, no mês de novembro de 2020 (no final do 1º semestre letivo de 2020) e no mês de março de 2021 (final do 2º semestre letivo de 2020) -, e preenchimento de seis

questionários relacionados à sua prática de estudo (com tempo médio de resposta de cerca de 20 minutos), ao final de cada semestre, por quatro semestres consecutivos.

- Os grupos focais serão realizados no final de cada semestre, sendo um por semestre, totalizando 4 grupos focais. Os temas discutidos nos grupos serão: o desenvolvimento de competências autorregulatórias no ensino superior, o papel do professor e o papel do aluno e as metodologias utilizadas.

As perguntas que direcionarão a condução dos grupos focais com os alunos serão: - Como foi o semestre anterior? Quais foram as dificuldades e facilidades para estudar? - Como está sendo o semestre atual? Quais são as diferenças em termos de dificuldades e facilidades entre os semestres? - O que está achando do seu curso? - Qual/quais são os motivos que o levam a realizar o curso? Qual/quais são os motivos que o levaram a escolher o curso? O curso escolhido corresponde às suas expectativas? Em caso positivo, indique os motivos que o levam a permanecer no curso. Em caso negativo, indique os motivos de sua insatisfação com o curso. A sua insatisfação com o curso tem a possibilidade de levá-lo a desistir do mesmo?

2. O Grupo Intervenção será composto por cerca de metade dos alunos que aceitarem participar da pesquisa, receberão, durante o ano letivo de 2021, uma intervenção, com atividades específicas que objetivam desenvolver competências autorregulatórias nos alunos, visando a promoção de competências da autorregulação da aprendizagem, auxiliando em suas atividades acadêmicas, possibilitando a reflexão sobre os seus processos de aprendizagem, enquanto aplicam estas estratégias à sua vida acadêmica.

3. O Grupo Comparação será composto pelos outros 50% dos alunos que aceitarem participar da pesquisa e que não participaram da intervenção.

Os Participantes Docentes serão os que voluntariamente se disponibilizarem a participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para docentes (APÊNDICE 2). Os docentes estarão distribuídos em dois grupos: o grupo comparação e o grupo intervenção. Segundo a literatura, um mínimo de 30 participantes é suficiente para realizar análises pretendidas neste estudo (Minayo, 2010).

1. Todos os docentes participantes do estudo responderão aos questionários e uma amostragem sistemática dos que participaram da intervenção/formação farão parte do grupo focal, conforme descrito abaixo:

- Os docentes responderão a duas escalas (já validadas para o contexto brasileiro), relacionadas à prática docente (com tempo médio de resposta de cerca de 10 minutos), que

serão respondidos a cada final de semestre do ano letivo de 2020, a ser disponibilizado aos participantes em ambiente virtual (*Google Forms*).

- Também responderão uma Escala (em processo de elaboração) sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior. Trata-se de uma escala com cerca de 10 questões, com perguntas objetivas, no formato likert e questões discursivas, sobre o emprego e desafios de metodologias ativas no ensino superior (com tempo médio de resposta de cerca de 10 minutos), que serão respondidos a cada final de semestre.

- Ocorrerão quatro participações em grupos focais (com duração de cerca de 1 hora cada, sendo um grupo focal realizado a cada final de semestre - 4 semestres - 2020/1, 2020/2, 2021/1, 2021/2). A questão problematizadora, foco dos grupos focais, estará relacionada ao processo do desenvolvimento de competências autorregulatórias, por meio da avaliação metacognitiva da atuação como professor. Inclui a utilização de metodologias ativas como recurso em sala de aula, com as especificidades de cada curso. As questões problematizadoras para a condução dos grupos focais com os professores serão:

- Apresentação e discussão, por meio de exemplos didáticos-pedagógicos e processos de aprendizagem na universidade, de atividades que propiciem aprendizagem ativa nas diferentes áreas de conhecimento presentes nos cursos de graduação da UFCSPA;

- Discussão sobre a possibilidade de executar, pelo menos, uma modalidade de metodologia ativa no semestre seguinte ao da realização do grupo focal.

2. O Grupo Intervenção de docentes será composto por cerca de metade dos docentes que aceitarem participar da pesquisa, e receberão, no primeiro semestre de 2022, uma intervenção/formação, com foco na promoção de competências autorregulatórias dos alunos e no uso de metodologias ativas, visando o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras e ativas, para a promoção da aprendizagem ativa e do sucesso acadêmico dos estudantes. Devido à pandemia de COVID-19 a atividade de intervenção/formação será preparada para ser predominantemente à distância.

3. O Grupo Comparação de docentes será composto pelos outros 50% dos professores que aceitarem participar da pesquisa e que não participarem da intervenção/formação sobre metodologias ativas. Aos docentes que forem alocados no Grupo Comparação serão oferecidas as mesmas atividades recebidas pelo Grupo Intervenção, após a realização da geração de dados da pesquisa.

A análise dos dados dos grupos focais, segundo Silva, Veloso e Keating (2014) deve ser sistemática e rigorosa. Os autores informam que este tipo de análise decorre ao longo de três

etapas: i) codificação/indexação: uma vez transcrito e (re)lido o texto, ocorre um processo de atribuição de categorias (e, se necessário, de subcategorias) refletindo os temas presentes na questão de pesquisa bem como os novos que possam surgir da discussão dos grupos; ii) armazenamento/recuperação: compilação de todos os extratos do texto subordinados à mesma categoria de modo para posterior comparação; iii) interpretação: a análise dos dados será realizada por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006).

Os instrumentos de geração de dados e a metodologia quantitativa, mencionada anteriormente, serão desenvolvidos a partir da aplicação de questionários, serão as escalas descritas abaixo e uma escala avaliando o uso de metodologias ativas por alunos e professores, a ser elaborada e validada.

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - IPAA - Anexo 1 (ROSÁRIO et al., 2007): é uma escala Likert de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre (1) Nunca e (5) Sempre, que avalia os processos da aprendizagem autorregulada de estudantes. O instrumento, de origem portuguesa, engloba três fases do processo de autorregulação da aprendizagem: o planejamento, a execução e a avaliação. O índice total é obtido a partir da somatória de todos os itens, divididos por doze. Ressalta-se que, na escala IPAA, os índices elevados indicam alta autorregulação face aos estudos. A versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro, sendo a IPAA composta por nove itens agrupados em um único fator-dimensão, explicando 36,47% da sua variância. O alpha de Cronbach obtido para a escala com oito itens de 0,75 (Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012).

Questionário de Instrumentalidade da Autorregulação - QIA - Anexo 2 (Rosário, 2009a): avalia a instrumentalidade (construto motivacional relacionado à crença de que a realização de uma tarefa aumentará diretamente a probabilidade de obtenção de um objetivo ou meta futura) percebida dos processos de autorregulação da aprendizagem, quanto à utilidade que o estudante percebe com relação à implementação de estratégias autorreguladas na sua aprendizagem. A versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro (Polydoro, Soely; Guerreiro-Casanova, 2010). Composto por nove itens, agrupados em um único fator-dimensão, que explicam 39,3% da variância. O alpha de Cronbach obtido para a escala foi de 0,79 (Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011). Para cada afirmação o aluno deverá responder em que medida considera útil, por meio de uma escala Likert que varia desde um (nada útil) a cinco

(muito útil). O índice total é obtido a partir da somatória de todos os itens, divididos por nove. Este instrumento é apresentado ao estudante de forma integrada com o instrumento que segue.

Questionário de Autoeficácia para autorregulação da aprendizagem - QAAA - Anexo 3 (Rosário, 2009b): avalia a percepção do estudante quanto à sua capacidade para usar uma variedade de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Composto por afirmações que o aluno deverá responder em que medida se sente capaz de utilizá-las. Ele responde por meio de uma escala Likert que varia desde um (nada capaz) a cinco (muito capaz). Os nove itens são agrupados em um único fator-dimensão, que explica 40,43% da sua variância. O Alpha de Cronbach obtido para a escala foi de 0,81 (Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011; Polydoro; Soely; Guerreiro-Casanova, 2010).

Inventário de Enfoques de Aprendizagem - IEA - Anexo 4 (Rosário, 2007/2008): avalia o enfoque predominante dos estudantes nos seus estudos, ou seja, profundo ou superficial. Ele possui 12 afirmações que devem ser respondidas em uma escala Likert de cinco pontos variando entre nunca e sempre. Hernandez-Pina e colaboradores (2006) submeteram o instrumento original português à análise fatorial de rotação varimax e constataram a identificação de dois fatores: enfoque profundo e enfoque superficial. O primeiro fator (enfoque profundo) explica 19,89% da variância e possui consistência interna de acordo com o Alpha de Cronbach de 0,75, constituindo-se pelos itens restantes. A versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro, mantendo o Likert de cinco pontos (Polydoro et al., 2015). Com 12 itens agrupados nos mesmos dois fatores que a escala original, explicaram 37,4% da variância. O Alpha de Cronbach obtido para o fator enfoque superficial e profundo, respectivamente foi de 0,62 0,6 (Polydoro, 2015; Pelissoni, 2016). O escore total do instrumento é obtido a partir da somatória de seus itens divididos por doze. Índices elevados indicam uma abordagem profunda face aos estudos.

Escala Procrastinação Acadêmica - EPA - Anexo 5 (Costa, 2007): escala de autorrelato, que visa avaliar comportamentos específicos de procrastinação durante o estudo. Tem procedência portuguesa e foi adaptada para o contexto brasileiro (Sampaio et al., 2012). O instrumento é composto por dez itens, distribuídos em duas dimensões: procrastinação no estudo diário e procrastinação no estudo para testes, que juntos explicam 48,5% da variância total e correspondem à procrastinação no estudo; o alfa é de 0,79. A Dimensão I: “Procrastinação no estudo para prova” explicou 37,3% da variância (Autovalor 3,73) e apresentou coeficiente de consistência interna (Alpha de Cronbach) de 0,73. Compõem esta dimensão os itens: 2,306,7 e 9. A Dimensão II: “Procrastinação no estudo diário” explicou

11,3% da variância (autovalor 1,13) e apresentou coeficiente de alfa de 0,68. Compõem a dimensão II os itens: 1,4,5,8 e 10 (itens invertidos). As pontuações obtidas para cada uma das dimensões correspondem à média aritmética da pontuação obtida nos itens que as compõem, considerando que os itens (1,4,5,7 e 10) precisam ter sua pontuação invertida antes do cálculo. Estes são apresentados em formato Likert de cinco pontos indicando a frequência do comportamento, de nunca (1) a sempre (5). A interpretação da pontuação versa que índices elevados indicam maior probabilidade de procrastinar, dito de outra forma, valores menores indicam baixa tendência de apresentar a procrastinação acadêmica. (Polydoro et al., 2015).

Escala de Autoeficácia para a Formação Superior - EAFP - Anexo 6 (Polydoro, Soely; Guerreiro-Casanova, 2010): composta por 34 itens, que verificam a percepção do estudante em relação à capacidade referente aos diversos aspectos que compõem as experiências no ensino superior. Esse instrumento possui cinco dimensões, a saber: A) Autoeficácia acadêmica (confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso), que apresentou alfa de 0,88 e variância explicada de 37,87. B) Autoeficácia na regulação da formação (confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira), que obteve alfa de 0,87 e variância explicada de 6,15%; C) Autoeficácia na interação social (confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais), alfa encontrado foi de 0,80 e a variância explicada de 4,85%; D) Autoeficácia em ações proativas (confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais), alfa de 0,85 e a variância explicada foi 4,26%. E por fim, E) Autoeficácia na gestão acadêmica (confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas), alfa de 0,80, com variância explicada de 3,53% (Polydoro, Soely; Guerreiro-Casanova, 2010). A consistência interna segundo o Alpha de Cronbach para toda a escala foi de $\alpha = 0,94$ explicando 56,68% da autoeficácia na formação superior, apresentando indicadores satisfatórios (Polydoro, Soely; Guerreiro-Casanova, 2010). As percepções podem variar em Likert de 10 pontos, de modo que o valor 1 corresponde a pouco capaz e valor 10 a muito capaz. As pontuações em cada dimensão ou no total devem ser obtidas com a soma dos pontos assinalados pelos respondentes em cada um dos itens correspondentes à dimensão ou à escala total, divididos pelo

número de itens que compõem cada dimensão, ou no caso da escala completa, dividir pelo número total de itens.

Metacognitive Awareness Inventory - MAI - Anexo 7 (Lima Filho; Bruni, 2015): o MAI é uma medida de conhecimento metacognitivo, inventário de autorrelato em que os participantes respondem utilizando uma escala de Likert. Descreve fatores relacionados à consciência metacognitiva explicada por dois fatores: (a) Consciência do Conhecimento das Habilidades e Estratégias Metacognitivas (CCME); e (b) Consciência das Estratégias de Regulação Metacognitivas (CRME). No instrumento validado, ficaram vinculadas ao construto CCME as questões 2, 5, 6, 7, 8, 9 e 12 e ao construto CRME as questões 1, 3, 4, 10, 11, 13 e 14. O instrumento validado consegue confirmar que o MAI é responsável por 80,69% e 81,89% da variabilidade dos construtos CCME e CRME.

Escala de Avaliação Docente (EADoc) - Versão do Professor - Anexo 8 (SILVA, M. et al, 2017): o EADoc é um instrumento brasileiro para autoavaliação da prática docente pelos professores de graduação. Propõe reflexão acerca da atividade docente permitindo identificar, monitorar, aprimorar ou desenvolver as competências docentes e é composto por 46 itens.

Escala de Avaliação do uso de Metodologias Ativas - a ser elaborada e validada - Conforme descrito na figura 1, as escalas serão aplicadas no fim do primeiro e segundo semestres letivos de 2020, no final do primeiro e segundo semestres de 2021 (final de: 2020/1 2020/2, 2021/1, 2021/2).

Para as análises dos dados quantitativos serão realizados testes paramétricos. As variáveis estudadas, conforme nossas escalas, serão processos de autorregulação da aprendizagem, instrumentalização da autorregulação, percepção de autoeficácia, enfoques da aprendizagem (profundo ou superficial), procrastinação e metacognição. A cada tempo será realizada a média e desvio padrão da amostra para verificar homogeneidade; caso a distribuição seja normal serão realizados os testes de correlação de Pearson das variáveis e teste T pareado para verificar diferenças entre os tempos e após a intervenção no grupo emparelhado (comparação do sujeito com ele mesmo). As análises serão conduzidas utilizando o SPSS versão 1.8 e para a análise estatística será considerado $p < 0.05$ com o poder 95%.

A aplicação das escalas e dos grupos focais on-line ocorrerão em ambiente virtual, através dos recursos do G Suite for education, disponibilizados pela UFCSPA. Os encontros virtuais para o desenvolvimento dos grupos focais serão realizados com agendamento prévio

de datas e horários. Portanto, os participantes não terão que se deslocar em nenhum momento para participar da pesquisa, pois não serão realizados encontros presenciais.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)⁷

TÍTULO DA PESQUISA: O desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica “O desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA”.

A pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento de estratégias de êxito acadêmico através de estudo do processo de aprendizagem, fatores autorregulatórios e interrelação com a prática pedagógica, a partir da participação da comunidade acadêmica (alunos e professores).

Sua participação na pesquisa é voluntária e você poderá desistir e retirar seu consentimento, a qualquer momento, e em qualquer etapa do estudo. Sua recusa em continuar não lhe trará quaisquer prejuízos, seja em sua relação com a equipe de pesquisadores, com a instituição de ensino, ou mesmo com suas atividades acadêmicas.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A geração dos dados será feita mediante a aplicação de questionários (estratégia metodológica quantitativa) e da realização de grupos focais (estratégia metodológica qualitativa). Se concordar em participar da pesquisa, você participará de entrevistas em grupo, de forma online (com duração de cerca de 1 hora cada, sendo uma a cada final de semestre - 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2) e preencherá 3 questionários (com tempo médio de resposta de cerca de 10 minutos, ao final de cada semestre letivo - 2020/1, 2020/2 e 2021/1).

Os dados dos grupos focais online serão registrados por meio de gravação de áudio e vídeo para que as falas e seus respectivos conteúdos possam ser transcritas de forma integral e literal. Portanto sua voz e imagem serão gravadas durante a participação nos grupos focais. Caso você não autorize a divulgação posterior do registro de áudio e a gravação de sua imagem, estas serão descartadas. Os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos de forma randomizada: o grupo comparação e o grupo intervenção. Se você for selecionado para participar do grupo intervenção, você participará também, durante o ano de 2022, de uma

⁷ UFCSPA. **Projeto de pesquisa:** o desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA. Porto Alegre: UFCSPA, 2020. Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFCSPA, sob o CAAE nº15409719.3.0000.5345.

intervenção, composta por atividades específicas de formação docente com foco no uso de metodologias ativas.

A aplicação das escalas e dos grupos focais online ocorrerão em ambiente virtual, através dos recursos do *G Suite For Education*, disponibilizados pela UFCSPA. Os encontros virtuais para o desenvolvimento dos grupos focais online serão realizados com agendamento prévio de datas e horários. Aos docentes que participarem do grupo intervenção, caso ocorra alguma atividade presencial no ano de 2022 (com autorização das entidades sanitárias em relação à pandemia de COVID 19), a mesma ocorrerá nas dependências da UFCSPA. Portanto, você não precisará se deslocar em nenhum momento para participar da pesquisa. Aos docentes que forem alocados no grupo comparação serão oferecidas as mesmas atividades recebidas pelo grupo intervenção, após a realização da geração de dados da pesquisa.

RISCOS: os riscos de participação nesta pesquisa são considerados mínimos. No entanto, você poderá não se sentir confortável com alguma questão, discordância ou pergunta que surja durante o grupo focal ou mesmo contida nos questionários. Se alguma dessas situações ocorrer, você poderá interromper sua participação na entrevista ou não responder a alguma pergunta do grupo focal e/ou dos questionários. A equipe de pesquisa estará sempre à disposição para conversar sobre dúvidas e esclarecimentos adicionais, além de auxiliá-lo, sempre que for necessário, em todas as etapas de duração do estudo. Temos consciência de que a participação na pesquisa implicará em disponibilidade de seu tempo e disposição para colaborar.

BENEFÍCIOS: Os resultados obtidos poderão contribuir para o planejamento de intervenções curriculares dirigidas aos estudantes ingressantes no ensino superior. Estas possibilitarão o apoio necessário frente às demandas de integração ao novo ambiente acadêmico, aliadas à aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma haverá incentivo à permanência do discente na universidade, que culmine na obtenção de êxito acadêmico.

ASPECTOS ÉTICOS: a pesquisa será realizada segundo as orientações e normas da Resolução n.º 510/2016, relativa às pesquisas identificadas com as Ciências Humanas e Sociais, que garante autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Desta forma, no processo de consentimento livre e esclarecido e amparados pela flexibilidade ofertada pela citada Resolução neste item, optamos por utilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como documento escrito do registro de consentimento livre e esclarecido dos participantes, por considerá-lo apropriado ao contexto

desse estudo. Será garantido a você que não será discriminado e nem submetido a riscos desnecessários. O projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), como instituição proponente. A pesquisa terá seu início somente após a aprovação do CEP/UFCSPA.

CUSTOS/RESSARCIMENTO PARA O PARTICIPANTE: a pesquisa prevê sua participação de forma online ou durante o tempo em que você estiver na universidade (no grupo intervenção, caso ocorra alguma atividade presencial) não implicando, portanto, em nenhum deslocamento fora dos horários habituais de frequência ao ambiente acadêmico. Também não está previsto o fornecimento de merendas ou lanches, devido ao tempo curto de duração das atividades (entrevista em grupo, 1 hora – preenchimento do questionário, 10 min), que se darão fora dos horários regulares de refeições. Contudo, se por alguma eventualidade ou imprevisto, você tiver alguma despesa relativa à participação no estudo, esta será ressarcida pela equipe de pesquisa. Você também não receberá nenhum valor monetário como forma de pagamento, brindes, presentes, favorecimentos ou quaisquer outras vantagens pela sua participação na pesquisa.

INDENIZAÇÃO: se houver algum dano moral ou físico decorrente de sua participação na pesquisa, devidamente comprovado, você terá direito à indenização.

CONFIDENCIALIDADE E SIGILO DA PESQUISA: garantimos que sua identificação pessoal não será divulgada, nem seu áudio ou imagem sem que você autorize. Tudo o que você responder, disser ou comentar permanecerá confidencial entre você e os pesquisadores. Os pesquisadores se comprometem a manter sigilo absoluto da identidade dos participantes.

RETORNO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: Os resultados do estudo serão apresentados para a universidade em evento especialmente destinado para este fim. Também serão publicados em forma de artigos científicos em periódicos especializados e apresentados em eventos científicos. Cumpre observar que o acesso ao material da pesquisa que inclui conteúdos integrais com falas, áudios e discussões é privativo da equipe de pesquisa.

Os dados gerados serão arquivados em local seguro e privativo sob a responsabilidade da coordenadora da pesquisa. Há previsão de armazenamento dos dados obtidos em um banco de dados pertencente ao grupo de pesquisa da UFCSPA que elaborou este projeto. Justifica-se a manutenção do material pesquisado no banco de dados, tendo em vista tratar-se de um estudo inovador com potencial de construção de parâmetros metodológicos e aperfeiçoamento e avaliação da aplicação das metodologias ativas.

Desta forma, gostaríamos de obter seu consentimento para o armazenamento de seus registros de participação na pesquisa, bem como a eventual utilização destes em estudos sequenciais de aprofundamento do tema da autorregulação da aprendizagem através das metodologias ativas. Os dados serão armazenados por 5 anos e, após este tempo, inutilizados e descartados.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade em colaborar com a produção de conhecimentos que será gerada por esta pesquisa, colocando-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Caso você deseje outras informações sobre o estudo ou que seus dados sejam retirados de pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Márcia Rosa da Costa, pelo telefone (51) 3303.8814 ou e-mail: marciarc.ufcspa@gmail.com, ou com Profa. Dra. Helena Teresinha Hubert Silva, telefone (51) 3303.8723 ou e-mail: hubert@ufcspa.edu.br, em horário comercial. Se houver dúvidas sobre o protocolo da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFCSPA, telefone (51) 3303-8804 - Rua Sarmento Leite, 245, Porto Alegre - RS, e-mail: cep@ufcspa.edu.br.

O CEP-UFCSPA é o órgão especializado e independente, tem como objetivo pronunciar-se no aspecto científico e ético sobre todos os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos na Instituição, visando promover a adequação das investigações propostas na área da saúde e nos procedimentos experimentais envolvendo seres humanos.

Ao clicar e preencher os espaços abaixo você concorda em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo acessar a via impressa após o preenchimento. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Eu, _____, confirmo que me foram explicados os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário (a) desta pesquisa. (☐), sim, autorizo a gravação de minha voz. (☐), não, não autorizo a gravação de minha voz (☐) sim, autorizo a gravação de minha imagem. (☐), não, não autorizo a gravação de minha imagem (☐) sim, autorizo que meus dados possam ser utilizados em pesquisas posteriores (☐), não, não autorizo que meus dados possam ser utilizados em pesquisas posteriores, permanecendo exclusivos para fins da pesquisa aqui apresentada.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Pesquisador Responsável: _____

Márcia Rosa da Costa

PARTICIPANTE

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

ANEXO C - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE⁸

Prezados(as) Professores e Professoras,

Somos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação em Saúde. Em contato anterior, via e-mail, realizamos a divulgação de questionários (formulário eletrônico), referentes ao projeto intitulado “O desenvolvimento de competências autorregulatórias e o uso de metodologias ativas no sucesso acadêmico de alunos de cursos de graduação da UFCSPA”.

A partir de agora, iniciaremos a última etapa da pesquisa, na qual os professores e as professoras são convidados(as) a participar do "**Curso de Formação Docente: metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem**". Esta intervenção objetiva oportunizar uma atividade de formação sobre metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem. O curso ocorrerá no segundo semestre letivo de 2022, às sextas-feiras, com início previsto para o dia 01/07/2022. As atividades serão à distância (com encontros síncronos e assíncronos), tendo somente um momento presencial (atividade prática realizada em um sábado), totalizando 30 horas.

Para confirmar sua participação, é necessário o preenchimento do formulário por meio do link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWyBsEnS5dlmlu9WuiyrkMDSS-QK3eWC6-z_8VpGiuIs3IdA/viewform?usp=sf_link.

O acesso deve ser realizado via conta de e-mail institucional (nome@ufcspa.edu.br) até o dia 30/06/2022. Após a sua confirmação de interesse, a formadora responsável pelo desenvolvimento do curso entrará em contato para encaminhamento das demais orientações.

Desde já, agradecemos sua atenção e nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários. E-mail de contato: ppama@ufcspa.edu.br.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Márcia Rosa da Costa, Profa. Dra. Cleidilene Ramos Magalhães e Mestranda
Thaís Helena Batel Pappis
Responsáveis pelo desenvolvimento do curso
(Aprovado pelo CEP/CAAE nº 15409719.3.0000.5345)
Apoio FAPERGS

⁸ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFCSPA, sob o CAAE nº15409719.3.0000.5345.