

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA AÇÃO COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES

Sílvio Luiz de Paula

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Mariana Cavalcanti Falcão de Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Brunna Carvalho Almeida Granja

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Claudinete de Fátima Silva Oliveira Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

RESUMO

A partir dos princípios das metodologias ativas enquanto norteador de uma prática pedagógica, este trabalho teve como objetivo descrever as fases de uma ação colaborativa de formação de multiplicadores realizada no curso de Gestão da Informação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na busca do alcance do objetivo, a problematização do referencial teórico dissertou sobre as metodologias ativas com a perspectiva da sala de aula invertida, considerada pelos autores como um dos métodos que mais se aproximou da experiência, e sobre a formação de multiplicadores como forma de materialização da ação. Na metodologia, com abordagem qualitativa, realizou-se observação da prática. Participaram da ação discentes de graduação e pós-graduação da UFPE e de outras Instituições de Ensino Superior, além de docentes de diferentes cursos da UFPE. Os resultados demonstraram que ao longo de sete meses foi possível desenvolver de forma co-criativa um processo de aprendizagem baseado na empatia, na colaboração e na experimentação. Entendendo as diferentes facetas das metodologias ativas a partir de uma prática, apresentando potencialidades para uso em diferentes contextos.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas; Formação de Multiplicadores; Gestão da Informação.

ACTIVE METHODOLOGIES: A COLLABORATIVE ACTION FOR THE FORMATION OF MULTIPLICATORS

ABSTRACT

Based on the principles of active methodologies as the guiding principle of a pedagogical practice, this paper aimed to describe the phases of a collaborative action of multiplier training conducted in the Information Management course at the Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. In the pursuit of the objective, the problematization of the theoretical referential lecture on active methodologies with the perspective of the inverted classroom, considered by the authors as one of the methods that most approached the experience, and on the formation of multipliers as a form of materialization of the action. In the methodology, with a qualitative approach, the practice was observed. Participating in the action were undergraduates and postgraduates from UFPE and other higher education institutions, as well as professors from different courses at UFPE. The results showed that during seven

months it was possible to develop in a co-creative way a learning process based on empathy, collaboration and experimentation. Understanding the different facets of active methodologies from a practice, presenting potentialities for use in different contexts.

Keywords: Active Methodologies; Multiplier Training; Information Management.

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual, percebe-se mudanças nas etapas do processo de ensino e aprendizagem. Seja pela introdução cada vez mais veloz das tecnologias, seja pelo perfil cognitivo das novas gerações. Nessa mesma vertente de mudanças, o próprio entendimento de aprendizagem ao longo dos anos recebeu novas contribuições, possibilitando a ampliação do conceito, como exemplo, pode-se citar as inteligências múltiplas de Gardner (1999) e a inteligência emocional de Goleman (2011), além da própria forma de construção do conhecimento abordada pela andragogia.

Nesse contexto, o desafio de abrir mão de metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem remete docentes à um dilema entre criar um ambiente que possibilite a autonomia de estudantes ao mesmo tempo em que consiga inserir todo conteúdo programático obrigatório em um período predeterminado. Nesse caso, é recorrente permanecer em um modelo tradicional do que pensar novas metodologias de ensinagem (PAULA; GRANJA; ALBUQUERQUE, 2017).

O debate sobre metodologias ativas de ensinagem tem protagonizado um processo de mudança educacional no ensino superior. No entanto, os principais desafios relacionados a adoção de tais metodologias são tanto de natureza estrutural (normas, leis, resoluções educacionais e questões institucionais), bem como relacionados a concepção pedagógica dos agentes (docentes e discentes) (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

Ao considerar o ensino superior, empecilhos como: (a) questões curriculares relacionadas ao tempo e a natureza de atividades demandadas por metodologias ativas; (b) resistência docente na implementação de metodologias ativas; e (c) dificuldade em compreender e aplicar as metodologias ativas em sua prática docente, são comumente atribuídas à resistência ou desafios destas pelos docentes (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Ao mesmo tempo, é necessário vislumbrar ações que possibilitem alternativas para criação de um ambiente de ensinagem capaz de desenvolver capacidades humanas para além da perspectiva tecnicista, e que oportunize o desenvolvimento de competências alinhadas as particularidades do Século XXI. No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Jacques Delors ressalta os quatro pilares da educação: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, tais pilares são fundamentais para a transmissão da informação adaptada à sociedade (DELORS, 2011).

No contexto da sociedade do Século XXI, é preciso possibilitar a aprendizagem em qualquer lugar, motivando o aluno constantemente. Reconhecendo que o aluno não é mais o mesmo, deseja aulas mais motivadoras e possibilidades de aprender fazendo (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Todavia, segundo Moran (2015) a educação continua sendo desenvolvida nos moldes dos anos 1970.

Nesse sentido, percebe-se que as práticas metodológicas nem sempre estão adequadas ao contexto complexo que os atores estão inseridos, ao ato educativo, aos objetivos de aprendizagem e as singularidades dos aprendizes. Conduzir processos de experimentação, construindo um espaço vivo de trocas e de pesquisas no ambiente das instituições de ensino superior tem se mostrado um desafio latente.

Trabalhar coletivamente com os vários atores que fazem parte do processo, sem centrar unicamente no conteúdo, mas

também na aprendizagem significativa do aprendiz tem se mostrado um caminho desejável no processo formativo. Impulsionado por esse contexto, este trabalho tem como objetivo descrever as fases de uma ação colaborativa de formação de multiplicadores realizada no curso de Gestão da Informação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metodologias Ativas

Sobre o propósito da educação, os filósofos propuseram quatro razões: a educação é destinada a treinar as pessoas para o emprego; para desenvolver bons cidadãos; para socializar as pessoas dentro de uma comunidade; e, para desenvolver indivíduos satisfeitos e conscientes (FERGUSON *et al.*, 2017).

Desde então, explorar novas formas de ensinar, aprender e avaliar são norteadores que orientam a prática de educadores e formuladores de políticas educacionais. Novas teorias e práticas educacionais continuam a emergir no campo, todavia, nem sempre influenciam ou provocam mudanças profundas na prática educacional.

A educação formal vem sofrendo os impactos das mudanças sociais. No contexto da educação superior, tais mudanças colocam em xeque a organização e a transmissão do conhecimento, até então estabelecidas. Apesar de, no Art. 43 da Constituição Federal de 1988, ser atribuição da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, conteúdos ofertados nas universidades nem sempre respondem às necessidades dos alunos que são cada vez mais desafiados na prática profissional.

No Brasil, ao longo dos anos o sistema de ensino superior passou por uma transformação do sistema universitário para sistemas diferenciados de educação terciária. Segundo Neves (2003, p.23) “A educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido em instituições de

educação terciária [...] e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional”.

Sem desconsiderar a importância da educação primária e secundária, este manuscrito foca na educação terciária, especificamente no ensino superior. Acredita-se que a própria formação dos profissionais que atuam no ensino primário e secundário já os colocam em posição de destaque quando comparados aos profissionais que atuam no ensino superior, que tem uma formação baseada na formação de pesquisadores. Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, preparar o estudante envolve diversos fatores, como o próprio aluno, o contexto e o facilitador do aprendizado, aqui chamado de professor. No *design* de aprendizagem professores qualificados podem ajudar os alunos a se beneficiarem de experiências que acontecem dentro e fora da sala de aula.

Diante desse cenário, algumas questões são inferidas: qual o papel do docente e seu objeto de trabalho? Quais conteúdos são necessários para compreensão e atuação dos alunos na realidade atual? De que forma tais conteúdos podem ser ‘transmitidos’ (admitindo aqui uma linguagem conservadora) aos discentes num contexto de aceleradas mudanças?

Essas perguntas levam a problematizar sobre a necessidade de superação do paradigma da educação como transmissão de informação e, sobretudo, aos novos métodos de ensino que busquem responder às expectativas e às necessidades dos alunos, gerando sentido entre o conteúdo e a realidade.

Sobre esse ‘novo método’ - discutido desde meados do Século XIX, a partir do movimento escola novista, tendo por expoente John Dewey - intitula-se de metodologias ativas, compreendidas por Fernandes *et al.* (2005, p.447) como “[...] estratégias que levam em conta a realidade concreta e a necessidade de se trabalhar, além das questões técnicas, as emoções e as relações interpessoais”. Tais estratégias levam à desfragmentação da estrutura

disciplinar, buscam uma melhor adequação dos alunos com sua atuação profissional e podem ser alavancadas pelo desenvolvimento de senso crítico na tomada de decisões e avaliação de cenários.

Trazendo a discussão para o ensino superior nas instituições públicas federais, contexto em que foi realizada essa pesquisa, Padilha *et al.* (2010) abordam a importância de compreender alguns dilemas do ensino universitário no escopo das instituições públicas federais em relação à docência. Para os autores, diante do tripé ensino, pesquisa e extensão, o pilar mais valorizado é o da pesquisa. “A extensão é a base menos valorizada e o ensino, portanto, parece ser um pilar necessário, mas não tão valorizado na academia tanto quanto a pesquisa” (PADILHA *et al.*, 2010, p.1).

No tocante ao ensino, a promoção da mudança deve se ancorar na possibilidade de produzir um processo didático que vá além da transmissão de informação. Na concepção de Padilha *et al.* (2010, p.3) “[...] é necessário que a docência universitária sofra algumas mudanças no que diz respeito, não apenas às concepções de educação, como também em relação às práticas que se realizam em seu âmbito”.

Buscando incrementar mudanças no processo de ensino e aprendizagem, ou como propõem Pimenta e Anastasiou (2005), no processo de ensinagem, deseje-se uma nova didática universitária que melhore qualitativamente o processo na universidade. Uma possibilidade se refere as denominadas pedagogias inovadoras que, na concepção de Ferguson *et al.* (2017, p.6), podem ser compreendidas como: “[...] we mean novel or changing theories and practices of teaching, learning and assessment for the modern, technology enabled world”.

Nesse sentido, a mudança no ensino superior pode ser alcançada de forma disruptiva ou incremental a partir dos métodos tradicionais de ensinagem, tendo tal mudança o docente como agente de geração de novas ideias, favorecendo novas descobertas que projetam soluções para atender às necessidades dos desafios do

mundo real. O desenvolvimento de estudantes proativos requer o uso de métodos que os envolvam em atividades mais criativas e elaboradas.

Não obstante, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como uma opção nesse movimento de renovação educacional. Embora a discussão no ensino superior seja recente e tenha uma grande repercussão, nos ensinos primário e secundário encontra-se bem mais internalizada.

Para Bergmann e Sams (2016) metodologia ativa não é nada novo, todavia, é preciso que o aluno experimente mais, que não fique tão passivo ouvindo, que possa caminhar por sua conta própria. Assim, o método acompanha os objetivos de aprendizagem pré-definidos, tirando o foco do conteúdo, não tendo o professor que explicar tudo. O professor passa a ser um facilitador e não mais um detentor absoluto do conhecimento como nas metodologias passivas. O conteúdo é sempre importante, mas ele é mutável, o foco deve recair nos mais relevantes e como trabalhar isso dentro da vida para que seja significativo.

Por premissa, o estudante deve apreender antes para em sala de aula ser guiado de forma mais avançada, para que o ambiente presencial da sala de aula sirva para aprofundamento, ampliação, debate e sínteses (ALVES, 2016).

Todavia, algumas barreiras precisam ser vencidas. De um lado, faz-se necessário a mudança da atitude do professor individualmente. Há um planejamento que é dele com a instituição. Tal planejamento tem que ser mais flexível, negociado e centrado no aluno. A realização tem que ser focada na escuta do aluno, centrada nos saberes dele e no desenvolvimento das competências, tem que ser consensuado (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2017).

No processo formativo, o foco era centrado no conteúdo, na era digital o conteúdo está mais à disposição, hoje o foco deve ser na aprendizagem significativa de cada aluno, individualmente e a partir de projetos de grupo.

Todo planejamento de uma aula ou semestre deve começar com objetivos

claros, que devem ser escritos do ponto de vista do estudante, iniciando com verbos no infinitivo, indicando ação. Conforme sugerem Ferraz e Belhot (2010), sugere-se a visita à taxonomia de Bloom, em que os objetivos devem obedecer a quatro critérios:

- Viável: se pode ser atingido numa aula ou no período planejado;
- Mensurável: se pode ser medido;
- Definidor: se define a atividade e não se confunde com ela;
- Prioritário: se é realmente importante que o estudante aprenda.

A partir desse ponto, a metodologia entra como a caixa de ferramentas para que os objetivos sejam atingidos. As metodologias ativas são ferramentas precisas e adequadas ao trabalho que se tem que fazer. Traduzidas em práticas pedagógicas que levam o estudante a pensar, que o leve a fazer outra coisa que não apenas observar o professor, ouvir e anotar. Na prática são atividades pedagógicas que envolvam o estudante no próprio processo de aprendizagem. São atividades de análise, síntese e avaliação, é provocar o fazer e o pensar sobre o que se faz, ou seja, um processo reflexivo. Sem banir a aula expositiva, mas que não seja a única estratégia utilizada.

Dentre as metodologias ativas, Leal, Miranda e Nova (2017) abordam Grupo de verbalização e observação, *Problem Based Learning* (PBL), *Role-play*, *Storytelling*, entre outras. Inclui-se ainda os Laboratórios rotacionais, *Challenge Based Learning* (CBL) e a Gamificação.

A sala de aula invertida, método que mais se aproxima da experiência retratada nesse artigo, refere-se à inversão das atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Neste caso, os autores enfatizam o tempo gasto pelos docentes com as exposições de conteúdo, que podem ser acessados pelos alunos, noutro momento, fora da sala de aula. Com isso, o espaço e tempo de aula seriam destinados às atividades, ao aprofundamento do conteúdo e ao desenvolvimento de projetos. Apesar de parecer algo novo, a sala de aula invertida ou a *'Flipped'*

Classroom' vem sendo discutida desde a década de 1990.

Para Bergmann e Sams (2016), não existe um modelo único de inversão, mas, o que está em jogo é a adoção de atividades associadas ao conteúdo, que guie práticas distintas e que possibilitem os alunos trabalharem em tarefas diferentes, seja em grupos ou individualmente.

A sala de aula invertida permite, com isso, criar um ambiente estimulante para a curiosidade, criatividade e cooperação, o que pode ser percebido na experiência vivenciada, contudo, destaca-se que tal experiência não se limitou a adoção desse método, em virtude dessa vivência transcender a sala de aula propriamente dita.

2.2 Formação de Multiplicadores

Instrutores, facilitadores ou multiplicadores são nomenclaturas comumente utilizadas por profissionais da área de gestão de pessoas para denominar o profissional que detém determinada *expertise* e a compartilha por meio de cursos, treinamentos, seminários etc. No contexto organizacional, tal prática quando institucionalizada favorece a gestão do conhecimento e diminui as chamadas ilhas de conhecimento.

A construção do conhecimento tem como matéria prima a informação, associada a percepção do indivíduo entram outras funções mentais superiores para atribuição de elo afetivo (PAULA; SOUZA, 2018). Então, inclui-se a figura do multiplicador, que por meio dos fluxos informacionais faz a mediação da informação, agregando valor ao processo quando da facilitação da apropriação do indivíduo.

Por meio do desenvolvimento de habilidades e técnicas para a apresentação de ideias e transferência de informação com o desenvolvimento de conhecimento, a formação de multiplicadores em sua essência aborda a ação de multiplicar informações de treinamentos realizados de forma dinâmica, efetiva e afetiva. Enquanto processo de comunicação assertiva que trata da transferência e compreensão de mensagens, envolve

aprendizagem significativa, retira o ouvinte do papel passivo de mero receptor, posicionando-o como ator principal, exigindo um comportamento proativo em todas as fases, favorecendo a construção de uma cultura para a aprendizagem.

De forma a instrumentalizar processos de formação, desenvolvido a partir do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984), o ciclo de aprendizagem vivencial trata de atividades planejadas por multiplicadores que auxiliam o participante a ter um olhar crítico e a ter ideias de como aplicar o conteúdo no dia-a-dia. Conforme o autor, o ciclo é composto por cinco atividades, sendo: vivência (participar da atividade), relato de experiência (compartilhar reações e observações), reflexão (discutir os padrões e dinâmicas), generalização (inter-relacionar os princípios) e aplicação (planejar comportamentos eficazes).

A preparação de um multiplicador envolve elementos como a postura, a voz, a coerência e coesão do discurso e a motivação para o fazer. Do ponto de vista do planejamento, requer o pensar sobre o ambiente, os equipamentos, a audiência, o conteúdo, os objetivos de aprendizagem e as etapas do treinamento a ser ministrado. Já quanto as técnicas a serem utilizadas na aprendizagem da audiência, traz o pensar sobre as dinâmicas de grupo e as estratégias de ensinagem para compartilhar o conhecimento. Por fim, os tipos de treinamentos podem envolver ações educativas (visam aprendizagem), ações preventivas (visam inserir hábitos), ações de manutenção (visam reforçar hábitos) e ações inovadoras (constroem o futuro determinando rumos).

Segundo Paula (2018) pela perspectiva da aprendizagem organizacional, a sistematização de um processo de criação, aquisição, integração, interpretação, distribuição e compartilhamento de conhecimento visando o desenvolvimento dos recursos humanos aumenta a capacidade de contribuição do colaborador para melhorar o desempenho organizacional e construir a memória organizacional. Além de alinhar a capacitação do colaborador aos objetivos

estratégicos, auxiliando a organização que aprende.

Para Zarifian (2001), o desenvolvimento de competências nas organizações tem como antecedente a aprendizagem individual, passando pela aprendizagem em grupo para só então como consequente alcançar a aprendizagem organizacional. Do ponto de vista normativo, a NBR ISO 10015 de Gestão da Qualidade trata de diretrizes para treinamento nas organizações, ensaia a importância do multiplicador de conhecimento no ambiente organizacional.

Retomando o contexto educacional, *locus* de realização da experiência relatada nesse manuscrito, acredita-se que o desenvolvimento no ensino superior da competência de multiplicar conhecimentos seja uma capacidade que deveria constar formalmente na ementa de alguns componentes básicos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), em disciplinas como as de metodologia para o estudo e a pesquisa, e não apenas ser visto de forma transversal nas formas avaliativas como a apresentação de seminários (PAULA; ALBUQUERQUE; GRANJA; SANTOS, 2018).

3 METODOLOGIA

O presente estudo classifica-se metodologicamente como pesquisa empírica qualitativa. A ação ocorreu durante o ano de 2017, inicialmente demandada por discentes do curso de Gestão da Informação (GI) do Departamento de Ciência da Informação (DCI) da UFPE, ao longo da ação juntaram-se discentes de diversos outros cursos da IES, identificando-se também no grupo alunos de outras IES.

A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de letivo de 2017. Como instrumentos para fins de coleta dos dados utilizou-se a observação direta conduzida pelos professores no decorrer das atividades e entrevistas conduzidas também pelos professores envolvidos na articulação.

A análise dos dados ocorreu concomitantemente à etapa de coleta,

utilizando para fins de categorização análise de conteúdo.

4 RESULTADOS

Para melhor descrever a ação, dividiu-se a prática em quatro fases.

4.1 Fase 1: Demanda e sensibilização

A prática emergiu a partir da demanda de um grupo de discentes do curso de Gestão da Informação (GI) do Departamento de Ciência da Informação (DCI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para um dos docentes do referido departamento. Na demanda, buscavam pela oportunidade de aprender temas emergentes para uso no dia-a-dia das organizações que atuavam. Conteúdos que não contemplados nos componentes curriculares ao longo da formação.

A partir da demanda foi realizada uma chamada nas redes sociais do curso, convidando os alunos a participarem de um encontro para discutir a problemática e pensar em soluções. No encontro foi exposta a demanda do grupo por conteúdos específicos não contemplados na formação do curso. De forma conjunta, definiu-se como plano de ação a realização de um grupo de estudos para o recesso acadêmico ao longo de quatro sábados, concentrando o conteúdo em quatro temas: *design thinking*, Metodologias ágeis: *sprint*, *design conversation: storytelling* e mídias sociais. O formato pensado foi o de oficinas para possibilitar a vivência prática dos conteúdos de forma dinâmica.

A demanda emergiu no mês de Maio, após a realização do encontro, ao longo do mês de junho, o próprio grupo encarregou-se de convidar interessados a estudarem no recesso acadêmico. Foi marcado um segundo encontro para ajustar os detalhes das oficinas. Nesse momento, o docente do curso adquiriu com recursos próprios seis livros físicos sobre as temáticas para socializar entre os participantes para leitura prévia. O grupo inicial era composto por dezesseis alunos.

4.2 Fase 2: Minicursos

Agendados os quatro encontros, foi trabalhado um tema por encontro. Dentre

os mentores, além do professor articulador que recebeu a demanda, cada tema teve um mentor identificado pelo grupo, juntaram-se ao grupo dois professores (um do mesmo departamento e outra de um departamento diferente) e uma profissional do mercado.

Como ferramenta de comunicação abriu-se um grupo no *WhatsApp* e uma pasta compartilhada no *Dropbox* para socialização dos materiais utilizados e materiais identificados pelo grupo. Todos os minicursos utilizaram metodologias ativas para apresentar o conteúdo e possibilitar a maior apropriação pelos participantes. Os minicursos ocorreram em quatro sábados, durante o mês de julho.

No total, os quatro minicursos atingiram um total de 54 participantes (com repetição) e 32 participantes (sem repetição), em 20 horas de conteúdo produzido. De forma detalhada: *design thinking* (14 participantes), metodologias ágeis (10 participantes), mídia social, (18 participantes), *design conversation: storytelling* e *Pecha Kucha* (12 participantes).

Finalizada a fase de minicursos, o grupo reuniu-se para avaliar a ação desenvolvida, realizando uma reunião de Lições Aprendidas (LA). Por demanda do grupo, buscando um maior aprofundamento dos temas, decidiu-se pela realização de um ciclo de palestras abertas a toda comunidade acadêmica com profissionais do mercado que trabalhassem utilizando as temáticas.

4.3 Fase 3: Palestras

Nesse momento, o Diretório Acadêmico do curso de Gestão da Informação assumiu a criação da identidade visual dos encontros, bem como todas as ações de divulgação e logística necessária para que acontecessem. Por *default*, as palestras tinham como mediador o mentor do tema, e como participantes os profissionais do mercado identificados pelo grupo. As palestras ocorreram ao longo de três meses, tendo contabilizado um total de 775 participantes em cerca de 20h de conteúdo produzido.

4.4 Fase 4: Oficinas

Finalizadas as palestras, o grupo inicial encontrou-se para nova avaliação das ações realizadas, após a reunião de lições aprendidas, definiram como ação seguinte ofertar oficinas sobre as quatro temáticas estudadas ao longo do semestre, tendo os próprios alunos participantes como facilitadores.

Para tanto, dos dezesseis alunos que demandaram a ação no mês de maio, dez alunos se dividiram em quatro times de acordo com a identificação com o tema. Nesse momento, os mentores assumiram os encontros com os grupos de forma a desenvolver o conteúdo das oficinas, foram realizados cerca três encontros presenciais com cada grupo, além de acompanhamento por meio de *WhatsApp*.

Cada encontro tinha objetivo definido antecipadamente, com a apresentação no momento da reunião dos artefatos criados e ao final era definida uma meta para que fosse apresentada na reunião seguinte. Os alunos tiveram que pensar no conteúdo e nas estratégias de ensinagem a serem utilizadas, desenvolvendo material como *slides*, exercícios, práticas e dinâmicas, elaborando toda a programação. Ao final, as oficinas contabilizaram um total de 82 participantes, produzindo cerca de 20 horas de conteúdo.

Buscando representar as ações, apresenta-se a Figura 1.

Figura 1: Ação Realizada.



Fonte: Elaboração própria - 2018.

Ressalta-se ainda que ao longo de todo processo a comunicação funcionou a partir de grupos no *WhatsApp* e *e-mail*, com alguns encontros presenciais. Já com o público externo foi trabalhada a partir das redes sociais, cartazes e *website* da Universidade, tendo sido desenvolvida uma identidade visual específica para cada ação.

Os discentes que permaneceram no grupo e atuaram ao final como multiplicadores foram convidados a realizarem minicursos e a participarem como palestrantes de eventos sobre as temáticas de domínio.

De forma ampla, ao longo dos sete meses a ação impactou mais de mil pessoas, em mais de 60h de conteúdo desenvolvido. Entregou ao final dez multiplicadores. A prática possibilitou ainda quatro produtos de informação, sendo duas publicações em congressos,

uma em revista e um projeto de extensão. No total a rede de colaboradores direto contou com cerca de 28 pessoas, sendo: quatro professores da UFPE, vinte alunos de graduação e pós-graduação da UFPE e de outras IES, e quatro profissionais do mercado.

5 CONSIDERAÇÕES

Desenvolveu-se ao longo de sete meses um processo educativo transformador por meio da empatia, da colaboração e da experimentação, tendo como resultado final a formação de dez multiplicadores.

Da perspectiva do aprendizado, classifica-se como uma aprendizagem significativa de compartilhamento. O nível de apropriação dos conteúdos por parte dos multiplicadores mostrou-se adequado, iniciado com um primeiro contato com o tema por meio da leitura dos conteúdos,

experimentando um ambiente de troca nos minicursos, consolidando o aprendizado no contato com profissionais do mercado que utilizam os saberes e apresentaram casos de uso, e por fim, replicando os conteúdos para um público heterogêneo que se inscreveu nas oficinas finais.

Acredita-se que a ação desenvolvida de forma colaborativa e cooperativa foi exitosa. Dentre os vários resultados alcançados, de forma tangível é possível destacar os números expostos ao final dos resultados.

De forma intangível, além do desenvolvimento dos participantes, e mais especificamente dos facilitadores, identifica-se a divulgação e integração de discentes e docentes de cursos distintos como Administração, Gestão da informação e Hotelaria e Turismo. As conexões realizadas entre alunos e diretórios acadêmicos de cursos diferentes foram muito além da realização das ações, continuando com outras iniciativas após a ação realizada. Para a parte de criação de identidade visual e comunicação desenvolveram conhecimentos na área de comunicação e *design* de peças de comunicação, além de colocarem em prática os conteúdos de *Social media* trabalhados na ação.

O desenvolvimento de competências comportamentais, além da participação de estudantes de outra IES no grupo de facilitadores consolidaram os preceitos da extensão universitária. Em relação aos docentes, possibilitou experienciar uma prática que consolidou a essência da sala de aula invertida por meio de metodologias ativas de ensinagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Design de aprendizagem com uso de canvas**. São Paulo: DVS, 2016.

ANASTASIOU; Léa das Graças Camargos; ALVES, Leorur Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville (SC): Univille, 2005.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão da Produção**, São Carlos (SP), v.17, n.2, p.421-431, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

FERGUSON, Rebecca *et al.* **Innovating Pedagogy 2017: Open University Innovation Report 6**. Milton Keynes: The Open University, UK, 2017.

FERNANDES, Joscélia Dumêt *et al.* **Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v.39, n.4, p.443-449, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GARDNER, H. **As inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KOLB, D. A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LEAL, Araújo Edvalda; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa.

Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas 2017.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.14 n.2, p.473-486, maio/ago., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v14n2/1678-1007-tes-1981-7746-sip00114.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n.1, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a02.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares *et al.* Ensinar na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. **Em Teia**, v.1, n.1, p.1-12, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2185/1756>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PAULA, Sílvio Luiz de. **Conceituação, condicionantes e impactos da inteligência informacional:** um estudo sobre aspectos informacionais no contexto de videogames e suas implicações entre estudantes de graduação em administração. 2018. 188f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Administração,

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2018.

PAULA, Sílvio Luiz de; GRANJA, Bruna Carvalho Almeida; ALBUQUERQUE, Mariana Cavalcanti Falcão de Albuquerque. Da ideação ao *roadshow*: uma experiência pedagógica interdisciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v.4, n.esp, p.73-99, 2. Sem. 2017. Disponível em: <<http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin/article/view/91/pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PAULA, Sílvio Luiz de; ALBUQUERQUE, Mariana Cavalcanti Falcão de Albuquerque; GRANJA, Bruna Carvalho Almeida; SANTOS, Claudinete de Fátima Silva Oliveira. Metodologias ativas: uma ação colaborativa para a formação de multiplicadores. **Convergências em Ciência da Informação**, São Cristóvão (SE), v.1, n.2, ed. esp., p.160-167, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/10268/7867>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PAULA, Sílvio Luiz de; SOUZA, Bruno Campello. Influência da inteligência informacional em estudantes de graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 19., Londrina, 2018. Anais Eletrônico... Londrina: ANCIB; PPGCI/UUEL, 2018. Disponível em: <<http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIXENANCIB/xixenancib/paper/download/1071/1674>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

WALL, Marilene Loewen; PRADO, Marta Lenise; CARRARO Telma Elisa. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.21, n.3, p.515-519, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/p_t_22.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo
competência: por uma nova lógica.** São
Paulo: Atlas, 2001.

Sílvio Luiz de Paula

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Professor do Departamento de Ciência da Informação
E-Mail: silviodepaula1@gmail.com
Brasil

Mariana Cavalcanti Falcão de Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Professora Adjunta do Departamento de Hotelaria e Turismo
E-Mail: marianafalcao.ufpe@gmail.com
Brasil

Brunna Carvalho Almeida Granja

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Professora do Departamento de Ciências Administrativas
E-Mail: brunna.ufpe@gmail.com
Brasil

Claudinete de Fátima Silva Oliveira Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
E-Mail: claudineteosantos@gmail.com
Brasil