

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**MARIANE REGINA KRAVISKI**

**FORMAR-SE PARA FORMAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — EM SERVIÇO —  
EM METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO**

**CURITIBA**

**2019**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**MARIANE REGINA KRAVISKI**

**FORMAR-SE PARA FORMAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — EM SERVIÇO — EM METODOLOGIAS ATIVAS E  
ENSINO HÍBRIDO**

**CURITIBA**

**2019**

MARIANE REGINA KRAVISKI

**FORMAR-SE PARA FORMAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR — EM SERVIÇO — EM METODOLOGIAS ATIVAS E  
ENSINO HÍBRIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Novas Tecnologias — Mestrado em Educação, do Centro Universitário Internacional — UNINTER, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor João Mattar

CURITIBA

2019

K01f Kraviski, Mariane Regina  
Formar-se para formar: formação continuada de  
professores da educação superior – em serviço – em  
metodologias ativas e ensino híbrido / Mariane Regina  
Kraviski. - Curitiba, 2019.  
130 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. João Mattar  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e  
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
UNINTER.

1. Educação permanente. 2. Professores – Formação. 3.  
Ensino superior. 4. Ensino híbrido. 5. Aprendizagem Ativa. 6.  
Ensino – Metodologia. 7. Educação – Inovações Tecnológicas.  
I. Título.

CDD 371.334

Catlogação na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa N° 007/2019

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**


No dia 21 de março de 2019, às 16h30, sala 42, bloco A, do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: João Augusto Mattar Neto (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Wanderlucy Angélica Alves Corrêa Czeszak (Integrante Externo – ANHEMBI/MORUMBI), Marilene Santana dos Santos Garcia (Integrante Interno Titular- PPGENT/ UNINTER), Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: "FORMAR-SE PARA FORMAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - EM SERVIÇO - EM METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO", da mestrande Mariane Regina Kraviski. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestrande, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.


Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestrande foi:

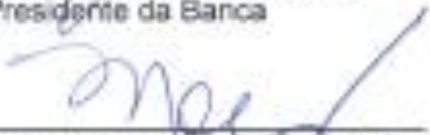
- (  ) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- (  ) AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- (  ) REPROVADA.


O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Segun as orientações da banca.  
Ampliar a discussão e a reflexão sobre os resultados.

  
Dr. João Augusto Mattar Neto  
Presidente da Banca

  
Dra. Wanderlucy Ângela Alves Corrêa Czeszak  
Integrante Externo

  
Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia  
Integrante Interno Titular

  
Dra. Luana Priscila Wunsch  
Integrante Interno Suplente

  
Mariane Regina Kraviski

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar  
as possibilidades para a sua própria produção ou a sua  
construção.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O problema de pesquisa para proposição desta dissertação de mestrado emerge a partir da necessidade de inovar práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura de metodologia de ensino semipresencial. Considerando que professores precisam formar-se para formar, objetivou-se estruturar, aplicar e avaliar o produto desta pesquisa de mestrado “Formar-se para formar” como um curso de extensão em formação continuada destinado a professores de uma instituição de educação superior privada, atuantes em licenciaturas, com modelos de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais. Para tanto, procedeu-se com os objetivos específicos: compreender o trabalho e a formação continuada do professor na educação superior; mapear, por meio da aplicação de questionário, o conhecimento dos professores em serviço a respeito das metodologias ativas e da metodologia de ensino híbrido, em suas atuações em sala de aula de cursos semipresenciais; e criar, implementar e avaliar um curso de extensão em formação continuada, modelo semipresencial, para professores de licenciatura em serviço. Para a discussão e fundamentação da pesquisa se fez relevante a realização de uma revisão de literatura sobre o tema, tendo como principais autores Moran (2010, 2013, 2015, 2018), Bacich (2015, 2018) e Horn e Staker (2015) acerca dos fundamentos teóricos do ensino híbrido; Kenski (2013) foi a base para as tecnologias educacionais utilizadas no ensino presencial e a distância; Imbernón (1994, 2005, 2016), Nóvoa (2017) e Libâneo (1998) para o embasamento sobre a formação continuada de professores; e Christensen (2009, 2013), Filatro e Costa Cavalcanti (2018) e Mattar (2014, 2016) auxiliaram em relação à capacidade do professor em gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa para uma sala de aula inovadora e mediada por metodologias ativas. Para análise e discussões do resultado, coletaram-se os dados por meio de uma observação participante e questionários de autoavaliação ao final do curso. Desse modo, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, observa-se que o professor da educação superior precisa constantemente se integrar aos novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer sua profissão e, conseqüentemente, investir academicamente na sua formação continuada, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e de melhoria de suas aprendizagens. Frente a essa realidade, as instituições de ensino precisam ser o principal apoio à integralidade e à oferta de pesquisa e extensão ao seu corpo docente atuante. A dissertação conclui que o curso de formação continuada, em sua totalidade, entre momentos *on-line* e presenciais, contribuiu plenamente para a percepção da importância da empregabilidade das metodologias ativas e de práticas inovadoras em sala de aula no dia a dia dos professores participantes. Almejou-se o alcance do conhecimento da promoção de implementação de novas abordagens para a formação do profissional, com comprometimento da participação ativa e da aceitação de novos modelos de ensino e aprendizagem, pautados na realidade do tempo vivido na educação e na mudança de perfil do aluno atual.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Educação semipresencial. Metodologias ativas.



## ABSTRACT

The research problem of this dissertation emerges from the need to innovate educational practices in the context of undergraduate courses with blended learning methodology. Considering that teachers need to be trained to teach, the objective was to structure, apply and evaluate the product "Training to teach" as an extension course in continuing education for teachers of a private Higher Education Institution, in undergraduate courses, with models of hybrid learning, active methodologies and educational technologies. Therefore, the specific objectives were: to understand the work and continuing education of the teacher in higher education; to map, through the application of a questionnaire, the knowledge of the teachers in service, regarding the active methodologies and the methodology of hybrid teaching, in their performances in the classroom of blended courses; and to create and implement an extension course in continuing education, a blended model, for undergraduate teachers in service. For the discussion and grounding of the research, a review of the literature on the subject was made relevant, having as main authors Moran (2010, 2013, 2015, 2018), Bacich (2015, 2018) and Horn and Staker (2015) regarding the theoretical foundations of hybrid education; Kenski (2013) was the basis for the educational technologies used in face-to-face and distance learning; Imbernón (1994, 2005, 2016), Nóvoa (2017) and Libâneo (1998) for the foundation on the continuous formation of teachers; Christensen (2009, 2013), Filatro and Costa Cavalcanti (2018) and Mattar (2014, 2016) helped in the teacher's capacity to generate pedagogical knowledge through the educational practice for an innovative classroom and mediated by active methodologies. For analysis and discussion of the results, the data were collected through a participant observation and self-assessment questionnaires at the end of the course. Thus, in this research with a qualitative approach, it is observed that the higher education teacher must constantly integrate into the new work systems and new learning to exercise his/her profession and, consequently, to invest academically in his/her continuous formation, contributing to his/her professional development and improving his/her learning. Faced with this reality, educational institutions need to be the main support to the integrality and the offer of research and extension to its faculty. The dissertation concludes that the course for continuous training, in its totality, between online and face-to-face moments, contributed fully to the perception of the importance of the employability of the active methodologies and of innovative practices in the classroom in the day to day of the participating teachers. The aim was to increase the knowledge of the promotion of the implementation of new approaches for professional training, with a commitment to active participation and acceptance of new teaching and learning models based on the reality of the time spent in education and the current student. Keywords: Blended learning. Blended education, Active methodologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Ensino Híbrido .....	33
Figura 2 — Rotação por Estações.....	34
Figura 3 — Laboratório Rotacional.....	35
Figura 4 — Sala de Aula Invertida.....	36
Figura 5 — Rotação Individual .....	37
Figura 6 — Flex.....	39
Figura 7 — À la Carte.....	39
Figura 8 — Virtual Enriquecido.....	40
Figura 9 — ADDIE .....	55
Figura 10 — Módulos temáticos .....	57
Figura 11 — Conteúdos .....	57
Figura 12 — Metodologias.....	58
Figura 13 — <i>Design</i> do curso .....	58
Figura 14 — <i>E-book</i> .....	59
Figura 15 — Rotina Diária de Estudos .....	60
Figura 16 — Mapa de aula .....	60
Figura 17 — <i>E-mail</i> de boas-vindas .....	62
Figura 18 — Vídeoaula.....	62
Figura 19 — Ciclo <i>Design Thinking</i> .....	67
Figura 20 — Etapas do DT.....	67
Figura 21 — Aula prática — motivações e tensões.....	68
Figura 22 — Aula prática — construção da persona.....	69
Figura 23 — Aula prática — Análise SWOT .....	70
Figura 24 — Aula prática — Ideação.....	70
Figura 25 — Aula prática — <i>Feedback</i> .....	71
Figura 26 — Museu das Práticas Pedagógicas.....	71
Figura 27 — Sistema de avaliação que valorize as práticas em sala de aula .....	72
Figura 28 — Modelo de sala de aula.....	72
Figura 29 — Formação de professores em tecnologia educacional digital .....	73
Figura 30 — Estação Laranja — Auditivo.....	77
Figura 31 — Estação Azul — Visual.....	78

Figura 32 — Estação Roxa — Cinestésico.....	78
Figura 33 — Estação Verde — Leitura/escrita .....	79
Figura 34 — Planejamento individual .....	79
Figura 35 — Estação de trabalho .....	80
Figura 36 — Aula prática — momento individual.....	81
Figura 37 — Aula prática — momento individual.....	81
Figura 38 — Aula prática — Apresentação do seminário.....	82
Figura 39 — Aula prática — apresentação.....	83
Figura 40 — Aula prática — <i>game</i> .....	83
Figura 41 — Aula prática — elaboração das missões.....	84
Figura 42 — Aula prática — cadastro das missões.....	84
Figura 43 — Aula prática — jogo de tabuleiro .....	85
Figura 44 — Aula prática — caça ao tesouro .....	86
Figura 45 — Aula prática — caça ao tesouro .....	87
Figura 46 — Aula prática — Painel integrado.....	87
Figura 47 — Aula prática — mapas conceituais.....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Comparação uso do tempo nas salas de aula tradicional e invertida ..	37
Quadro 2 — Objetos de Aprendizagem.....	64
Quadro 3 — Encontros presenciais.....	65
Quadro 4 — Estações de trabalho — modelo VARK .....	75
Quadro 5 — Roteiros das estações de trabalho.....	76
Quadro 6 — Roteiro das estações de trabalho.....	80
Quadro 7 — Número de respondentes por módulo.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Quais das modalidades de ensino você atuou ou atua? .....	48
Gráfico 2 -Qual sua experiência de atuação na modalidade semipresencial? .....	49
Gráfico 3 — Antes de atuar em cursos semipresenciais, conhecia a metodologia de ensino híbrido? .....	50
Gráfico 4 — Qual é o seu conhecimento sobre as metodologias ativas para atuar na modalidade semipresencial? .....	51
Gráfico 5 — Para atuar na modalidade semipresencial você realizou capacitação? .....	52
Gráfico 6 — Você considera importante realizar uma capacitação sobre a metodologia de ensino híbrido antes de atuar na modalidade semipresencial? .....	53
Gráfico 7 — Questão 1 .....	95
Gráfico 8 — Questão 2 .....	96
Gráfico 9 — Questão 3 .....	97
Gráfico 10 — Questão 4 .....	98
Gráfico 11 — Questão 5 .....	99
Gráfico 12 — Questão 6 .....	100
Gráfico 13 — Questão 7 .....	101
Gráfico 14 — Questão 8 .....	102
Gráfico 15 — Questão 9 .....	103
Gráfico 16 — Questão 10 .....	104

## LISTA DE SIGLAS

ADDIE	—	<i>Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation</i>
AVA	—	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DT	—	<i>Design Thinking</i>
EAD	—	Educação a Distância
ED	—	Ensino a Distância
EP	—	Ensino Presencial
ESE	—	Escola Superior de Educação
ESP	—	Ensino Semipresencial
IES	—	Instituição de Ensino Superior
TDIC	—	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UTA	—	Unidade Temática de Aprendizagem

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	23
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	23
2.2 PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO E A SALA DE AULA INOVADORA .....	26
2.3 ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	30
2.3.1 Conceituando o Ensino Híbrido .....	31
2.3.2 Semipresencial .....	40
3 CAMINHO METODOLÓGICO .....	45
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	45
3.2 INVESTIGAÇÃO INICIAL .....	47
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
4. PRODUTO DA PESQUISA: CURSO DE FORMAÇÃO .....	55
4.1 <i>DESIGN</i> EDUCACIONAL .....	55
4.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM E MATERIAIS DIDÁTICOS .....	63
4.3 METODOLOGIA DAS AULAS — OS ENCONTROS PRESENCIAIS .....	64
4.3.1 Módulo 1 — <i>Design Thinking</i> .....	66
4.3.2 Módulo 2 — Conceitualização do Modelo de Estilo de Aprendizagem VARK .	73
4.3.3 Módulo 3 — Planejamento de Aulas.....	79
4.3.4 Módulo 4 — <i>Game</i> educacional .....	82
4.3.5 Módulo 5 — Caça ao tesouro e painel integrado.....	86
4.4 MATERIAIS E MÉTODOS.....	88
4.4.1 Procedimentos.....	88
4.4.2 Metodologia da análise de dados .....	90
5 RESULTADOS .....	93
5.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	93
5.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	94

5.3 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS .....	111
APÊNDICES.....	116



## 1 INTRODUÇÃO

A intenção desta pesquisa surgiu com minha vivência e experiência adquirida no dia a dia em uma coordenação pedagógica de uma Instituição de Educação Superior. Iniciei com esta atividade acadêmica em outubro de 2015 até o momento, com o atendimento pedagógico a alunos e professores de cursos de licenciatura presencial e a distância. Neste período, entre reuniões pedagógicas, conversas e *feedbacks* com os alunos, outrora com os professores, fui percebendo que as aulas, muitas vezes, não seguiam a metodologia proposta, sendo esta, por sua vez, diferenciada e nos moldes de uma educação contemporânea, adotada para modalidade de ensino a distância, que chamamos de semipresencial.

Talvez os professores não tenham tido a oportunidade de realizar uma formação específica para atuar na metodologia semipresencial, ou não souberam diferenciar a sala de aula de ensino presencial — frequentemente expositiva — de uma sala de aula inovadora. Mas foram para seu novo ambiente de trabalho, arraigados da cultura educacional apreendida ao longo dos anos da carreira profissional e de sua própria formação. Em outras oportunidades, em uma observação *in loco* ou em um atendimento pedagógico, notei que os graduandos também continuavam com os preceitos de uma aula tradicional, em que o aluno era passivo e o professor ativo. Eles queriam aula expositiva, deixando de lado o conteúdo *on-line* que tinha como pré-requisito o estudo e preparação para o encontro presencial, aguardando a presença do professor detentor do conhecimento para mais uma aula comum.

Frente a esses fatos, fui compreendendo que essa modalidade de ensino requer novas práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura da modalidade semipresencial. E que, assim, faz-se necessária uma reapropriação da metodologia empregada pelos professores, para favorecer aprendizagens mais ativas e protagonizadoras por parte dos alunos. Assim, me vi frente a um desafio em pensar em uma formação para os professores e na adequação das necessidades da instituição, planejando um ensino de qualidade que visasse tanto à intencionalidade de uma formação deste professor em serviço quanto ao processo de aprendizagem do aluno.

Aliando esse desafio profissional à minha pesquisa de mestrado, tendo como base e temas principais o ensino híbrido, as metodologias ativas e as tecnologias

educacionais, defini minha proposta de inovação metodológica, que foi a criação e implementação de uma formação continuada para os professores em serviço da Educação Superior, que contemplasse esses temas e estimulasse a personalização de sua prática de ensino. E na perspectiva de apresentar um produto para esta pesquisa, criei e ministrei o curso de extensão “Formar-se para Formar: metodologia semipresencial, ensino híbrido e metodologias ativas”. De forma teórica e prática, o curso foi aplicado para 30 professores em serviço da Educação Superior atuantes em cursos de licenciatura.

Refletindo sobre as novas concepções de aprendizagem e da indispensabilidade de aprimoramento na formação do professor que atua na educação superior, vemo-nos diante de novos desafios na formação pedagógica e continuada. Sentimo-nos com o compromisso de adaptar a didática às novas realidades da sociedade e do conhecimento, do aluno e dos meios de informação e comunicação. O desenvolvimento e a aquisição de novos modelos de ensino, talvez ainda não aplicados na prática, fará com que o profissional da educação, além de sua formação inicial, encontre-se determinado a buscar sua atualização contínua, necessária para as novas exigências educacionais.

Sabemos de forma empírica que ensinar constitui-se no plural, mas que aprender é um ato singular, que professores e alunos aprendem e ensinam, que os dois atores educacionais (professores e alunos) são ativos em suas atividades, assim, deixamos registrado que as tendências educacionais suscitam no tempo e espaço (re)formulações de práticas colhidas e pesquisadas em outros momentos históricos (KRAVISKI; MACHADO, 2018).

Diante dessa percepção de formação continuada, apresentamos o pressuposto da pesquisa que sugere que o professor que atua na educação superior tem a premissa de investir na sua formação continuada e a instituição de ensino em aprimorar seus profissionais de forma construtiva. Para tanto, constituímos como campo para esta pesquisa uma Instituição de Educação Superior — IES privada, com matriz localizada em Curitiba–PR. A IES em questão oferta cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades da Educação a Distância, Semipresencial e Presencial. Com mais de 180 mil estudantes matriculados, a parcela dos que estudam nos cursos semipresenciais representa menos de 1% do total da instituição. Muitas vezes, nesses grupos de alunos são desenvolvidos projetos pilotos a serem posteriormente aplicados ao público da EAD. Nesse contexto, os professores que

atuam na cidade-sede da IES ministram aulas nas três modalidades, o que resulta, no caso do semipresencial, na atuação direta e indireta com os alunos, ou seja, presencialmente e *on-line*.

Este contexto corrobora o objeto da pesquisa, apontando exclusivamente para os atores em questão, os professores que fazem parte desta IES e que atuam presencialmente com os alunos de curso semipresencial. Então, assim surge a problemática da pesquisa: como formar professores, em serviço, para atuar em sala de aula de cursos semipresenciais de licenciatura, aplicando os modelos de ensino híbrido e metodologias ativas? Frente a esta realidade, as instituições de ensino precisam ser o principal apoio à integralidade e oferta de pesquisa e extensão ao seu corpo docente atuante.

Professores precisam formar-se para formar. Formar professores em serviço oriundos de outra geração para atuação no contexto atual evidencia-se como uma das problemáticas para a equipe de gestores em cursos de licenciatura na educação superior. Este cenário ainda é repleto das tendências educacionais, que se configuram com a incorporação de novas roupagens para as temáticas de necessidade constante de inovação nas práticas pedagógicas, com discursos de ambientes enriquecidos com tecnologias (KRAVISKI; MACHADO, 2018). Isto acontece, pois o que se espera do professor atualmente é, em geral, muito diferente daquilo que se vivenciou em seu tempo de escola e de faculdade (GAETA; MASETTO, 2013)

Para se reconstruir uma nova forma de pensar a profissão docente é necessária uma cultura que desenvolva um novo processo da formação inicial e continuada, conforme afirma Imbernón (2016). O contexto em que trabalha o professor não é mais simples e padronizado. Estamos diante de uma realidade em que a profissão docente é complexa e diversificada. Não somente se tem a tarefa de transmitir o conhecimento acadêmico ou a tentativa de modificar o senso comum em conhecimento acadêmico. Isto instiga o docente a se perguntar como inovar em sua prática pedagógica para atender às demandas desse cenário com novos encaminhamentos e recursos, pois os tradicionais há muito tempo já não respondem às atuais exigências (GAETA; MASETTO, 2013).

A profissão professor requer outras habilidades e competências além das adquiridas em sua formação inicial, apreendidas na teoria, na didática e no currículo, mas, para que sejam perpetradas, a busca por sua formação precisa ser contínua. Há

tempos esta temática circunda a carreira do professor, conforme dito por Libâneo (1998):

Novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p. 28).

Nesse ponto de vista, a implementação de formação continuada docente se faz necessária no contexto educacional, possibilitando a adaptação da metodologia antes utilizada para as “novidades” que integram o currículo escolar. A incorporação das novas realidades e de complexidade de saberes envolve a reflexão sobre a prática docente e a apropriação das metodologias inovativas. Sendo assim, uma formação para ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais, dentro de novos modelos e da disrupção do ensino, aponta como necessária a transformação da educação, dentro do contexto desta pesquisa. Uma proposta de implementação de uma metodologia de ensino e aprendizagem inovadora, para a formação do professor, é relevante para a aplicação de prática em determinado contexto, refletindo no aspecto da mudança e para a mudança, mediante seu desenvolvimento de competências reflexivas, abrindo espaço para uma autonomia profissional.

O tema da formação continuada aplicada aos professores — ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologia educacional — embora não seja novidade, pode ser considerado seu uso em sala de aula como inovador, recentemente muito discutido e propagado, e até implementado na Educação Superior do país. Dados do Censo EAD ABED 2017 demonstram o crescimento de cursos semipresenciais e constata que os resultados dos Censos recentes começaram a provar que as instituições não viam mais a modalidade semipresencial somente de acordo com a definição da lei dos 20% (Portaria nº 1.134/2016 — BRASIL, 2016), mas sim como cursos que incorporam tecnologias a suas práticas docentes (aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, aprendizagem adaptativa, entre outras), entendendo esta como definição de semipresencial (ABED, 2017, p. 17).

No final do ano de 2018, saiu a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe a ampliação da implementação de até 40% do total da carga horária de EAD na grade cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2018). Para que ocorra esta

implementação, as IES deverão cumprir com os requisitos estipulados na portaria. Portanto, futuramente, as instituições estarão buscando cada vez mais aumentar esta carga horária a distância, e, assim, voltando seu ensino para a efetivação do ensino híbrido para seus cursos presenciais.

Refletindo sobre esta tendência de inovação na Educação Superior, percebe-se a importância desta pesquisa em trazer os temas de formação de professores deste nível de ensino, visto que professores que atuam em cursos superiores precisarão estar preparados para as mudanças que poderão acontecer na educação. E formar-se para formar, nesta atual circunstância, será primordial para a plena atuação de professores em graduações e demais cursos de formação de professores. Formar os professores da educação superior, em serviço, para aplicação de determinada metodologia, estabelecendo um novo incerto de investigação, define uma inovação das capacidades educativas como um esforço contínuo de atualização, bem como incorporação de inovações metodológicas e tecnológicas. A partir destas premissas, podemos concordar que

Uma educação conteudista de abordagem da memorização deve ser repensada no sentido do uso do conhecimento científico para a resolução de problemas, sendo notório que, apenas memorizando dados de conteúdo, isso não será atingido. Por essa razão, a educação inicial é tão importante quanto a continuada e preparar o docente é obrigação de uma IES, assim como dar-lhe condições de praticar, em sua ação pedagógica, novas formas de cuidar da aprendizagem (CAMAS; BRITO, 2017, p. 317).

Sendo assim, diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo geral estruturar, aplicar e avaliar o produto “Formar-se para formar” como um curso de extensão em formação continuada destinado a professores de uma IES privada, atuantes em licenciaturas, com modelos de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) compreender o trabalho e a formação continuada do professor na educação superior; b) mapear, por meio da aplicação de questionário, o conhecimento dos professores, em serviço, a respeito das metodologias ativas e da metodologia de ensino híbrido, em suas atuações em sala de aula de cursos semipresenciais; e c) criar e implementar um curso de extensão em formação continuada, modelo semipresencial, para professores de licenciatura em serviço.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: o segundo capítulo tem como objetivo expor a fundamentação teórica que norteia as temáticas que embasam esta pesquisa, como a formação continuada de professores na educação superior, a

personalização do ensino e a sala de aula inovadora, com a apresentação do cenário atual do ensino e da aprendizagem e a conceitualização do ensino híbrido.

Após a apresentação do referencial teórico, o terceiro capítulo está elencado o caminho metodológico da pesquisa, caracterizando-a e revelando os sujeitos investigados inicialmente. O quarto capítulo se encarrega de apresentar o planejamento e a execução do curso de extensão, “Formar-se para formar”. No quinto capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa qualitativa, obtidos por meio da observação participante na implementação do curso de extensão. O mesmo capítulo apresenta a análise e as discussões acerca dos resultados obtidos, e no sexto e último capítulo são feitas as considerações finais, que apontam prováveis conclusões que poderão despontar pelos resultados obtidos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quando aqui mencionamos o termo formação continuada, ao conceituá-lo, é profícuo compreender que nos referimos ao processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e está em plena função de sua profissão, abrange a formação após a aquisição de base, com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional (IMBERNÓN, 1994). Desse modo, a formação continuada é direcionada para aquele profissional que está integrado a um contexto sócio-histórico, e tem como objetivo mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

De acordo com Imbernón (2016), a formação contribui para a inovação e a mudança do professorado, levando as instituições a começarem a se preocupar com a formação de seus docentes, e que na maioria das universidades está sendo realizado um esforço em formação para melhorar a docência universitária. Versando sobre isso, professores que iniciam com a docência em Instituições de Ensino que ofertam as modalidades de ensino presencial e a distância, a formação específica se torna primordial, tanto no início do processo de contratação, quanto na continuidade de suas atividades acadêmicas.

A adaptação ao processo de ensino exige do professor um compromisso consigo mesmo. Mas muitas vezes este papel não é somente do profissional, mas também da escola. A formação será legítima, então, quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2005, p. 45), deste modo a integração professor-escola se faz necessária durante este processo.

Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a se sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor (NÓVOA, 2017). Ainda citando o autor,

Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente actualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se

no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Muitos destes professores tiveram em sua trajetória a experiência em atuar no ensino presencial e ao se integrarem à EAD, trouxeram em sua bagagem uma cultura tradicionalista desta modalidade presencial, muitas vezes, vendo-se com uma certa necessidade em se adaptarem às novidades conforme a demanda de atribuições do ensino *on-line*. Sendo, em sua maioria, professores imigrantes digitais<sup>1</sup>, surge uma necessidade de integração às novas metodologias e a inserção de conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação — TDIC no ensino. É relevante acrescentar que, conforme Valente (2018), os estudantes do início do século XXI, principalmente de educação superior, graças às TDIC, estão com um comportamento diferente em sala de aula, pois elas criaram novas possibilidades de expressão e comunicação, que contribuem para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. Imbernón (2016) ainda afirma que é evidente que temos de nos introduzir nas tecnologias do ensino quando falamos de alunos digitais, com professores e professores imigrantes digitais ou nativos analógicos.

Muitas vezes pensar em um ensino inovador causa uma certa resistência. Muitas vezes até medo, exigindo um conhecimento além do que foi adquirido pelo professor em sua experiência profissional, gerando uma transformação no cenário de aprendizagem, tornando-o aluno novamente, na busca do conhecimento e das práticas que não foi preparado/formado. Além da transformação do aluno em ator de seu próprio conhecimento, o professor do século XXI vê-se diante de novos desafios em sua formação pedagógica e necessita de uma capacidade de adaptar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos meios de informação e comunicação. Precisa saber manejar as tecnologias digitais, acompanhando sua evolução.

Os docentes não utilizam mais a lousa, usam slides em retroprojetores digitais; as avaliações são periódicas e idealizadas para refletir toda a capacidade do aluno em utilizar seus conhecimentos desenvolvidos em aula.

---

<sup>1</sup> Marc Prensky define Professores Imigrantes Digitais como indivíduos que nasceram antes de 1980 e que se adaptaram à utilização de tecnologias digitais em seu dia a dia.



As tecnologias digitais pouco alteraram as práticas pedagógicas. (LIMA; MOURA, 2015)

A tecnologia chega ao ambiente da educação com a mesma velocidade que a informação chega a todos nos dias de hoje e, para tanto, segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) “a escola precisa aprender a ser uma organização significativa, inovadora, empreendedora”. Muito se fala em mudanças. Implementar tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino é inovar para se integrar no campo da nova educação. É reinventar a educação vinculada à atividade criadora, reflexiva, crítica, inserida à cultura digital, da utilização de diversos recursos, da prática pedagógica para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pela tecnologia.

Desenvolver esta inovação na sala de aula, esperando que os alunos saibam utilizar/acompanhar este novo processo, envolve muito mais do que ensino e aprendizagem; envolve a formação de professores para a atuação neste cenário. Diante deste contexto, vê-se a necessidade de formar professores atuantes para exercer a práxis pedagógica desta metodologia. Machado et al. (2017, p. 297) questiona no âmbito deste panorama quando afirma que:

Ao sinalizarmos que inovar pressupõe romper, significa dizer que estes autores educacionais [...] precisam reconhecer que, para inovar, é preciso formar-se! É deslocar as leituras para temas polissêmicos e que encontram bases epistemológicas em diversos cenários, não basta restringir-se nos conceitos amplamente discutidos, ou seja, novos substantivos acrescentam-se [...]. Assim, para romper é necessário atravessar aquelas perguntas iniciais, sendo elas: Qual metodologia de pesquisa utilizar? O que significa programa de formação? Qual tecnologia utilizar? Qual o cronograma? (MACHADO et al., 2017, p. 297)

Kenski (2013, p. 70) corrobora quando diz que “o avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação de professores universitários para a nova realidade educacional”. Portanto, faz-se fundamental sua busca pelo novo, pelo atual e essencial.

Neste sentido, nos vemos diante de crescimento para a inovação, caminhando no que há de mais atual para a formação do professor da Educação Superior que atuará com a disrupção, no sentido de quebra de paradigmas tradicionais, alinhando o que há de mais novo à educação e formação de docentes. Lembrando sempre que para se ter uma aula com metodologia inovadora faz-se necessário de um professor com atitude inovadora.

## 2.2 PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO E A SALA DE AULA INOVADORA

Promover um atendimento personalizado que atenda às necessidades de aprendizagem de cada aluno, aliado às tecnologias digitais, em uma sala de aula inovadora, de maneira individualizada, preservando a autonomia e com foco na centralização de sua aprendizagem, é o que podemos chamar de personalização de ensino. Freire (2016, p. 60) complementa quando diz que “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Personalizar o ensino pode ser uma maneira de evoluir nas práticas pedagógicas. Criar sua própria autonomia, o professor estabelece sua formação permanente.

Conforme explica Moran (2018, p. 6), “a personalização é um processo complexo, que exige maturidade e autonomia crescente dos estudantes e também docentes muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica”. O autor ainda complementa quando compara a personalização quanto ao ponto de vista do aluno, quando diz que

é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos. Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com seu projeto de vida e sua visão de futuro, principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis (MORAN, 2018, p. 5).

E, quanto ao ponto de vista do educador e da escola,

é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas (MORAN, 2018, p. 5).

Assim como encontrado em constatações de outros autores (BACICH, 2018; GANZELA, 2018; SCHNEIDER, 2015; VALENTE, 2018), a personalização do ensino será a possibilidade de promoção de experiências de aprendizagem que atendam às necessidades particulares do aluno, exigindo dele uma autonomia e motivando-os a novos desafios e projetos.

Os estudantes apresentam diferentes perfis de aprendizagem, dentro de uma sala de aula encontraremos alunos com facilidades em determinados assuntos e dificuldades em outros, cada um com um ritmo individualizado de absorção de

informações e de capacidade de desenvolvimento de suas múltiplas inteligências.<sup>2</sup> De acordo com Cerqueira (2000, p. 30), “o estudo e a análise dos estilos de aprendizagem e estilos cognitivos oferece aos indivíduos indicadores que os ajudam a guiar suas interações com as realidades existenciais vivenciadas, facilitando um caminho, por certo limitado, de auto e heteroconhecimento”.

Estas definições corroboram para o que afirmam Christensen, Horn e Johnson (2009), quando dizem que:

O aprendizado centrado no aluno abre a porta para que eles aprendam de acordo com modalidades, que se adaptem aos tipos de inteligência nos lugares e nos ritmos preferidos por eles, pela combinação de conteúdos em sequências customizadas. À medida que a modularidade e a customização atingirem um ponto de virada, estará ocorrendo outra mudança: [...] os professores podem servir como orientadores profissionais de aprendizado e arquitetos de conteúdos para ajudar no progresso individual dos alunos — e podem ser guias atuantes, em vez de um sábio no cenário. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009, p. 51)

Personalizar o ensino requer exigências educacionais na efetividade de adaptação do novo, tanto no papel do aluno como do professor. E para que isso aconteça, “é preciso que o professor reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, de forma a oportunizar ao aluno a efetiva participação na construção do conhecimento” (SCHNEIDER, 2015, p. 70). Mais fatores influenciam no processo de transformação do ensino, dentre eles o planejamento de espaços de aprendizagem, as tecnologias digitais a serem empregadas nesta adaptação do ensino, a cultura escolar e seu impacto com o novo e, por último, mas não menos importante, a avaliação da aprendizagem. Todo este planejamento de mudança impacta em uma otimização do espaço escolar e a personalização do ensino.

Ainda Schneider (2015) atenta para o fato de que

a personalização acontece nos diferentes espaços escolares, entre eles — e talvez em primeiro lugar — a sala de aula. Entretanto, para isso, é necessário reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias na educação, ou seja, não é o suficiente incluir as tecnologias na sala de aula sem, antes, repensar no papel do aluno e do professor (SCHNEIDER, 2015, p. 69).

---

<sup>2</sup> Howard Gardner, psicólogo de Harvard, em sua pesquisa dá sustentação para a definição das inteligências múltiplas, ao defini-las em oito categorias; mostra que cada indivíduo tenha alguma capacidade em cada uma das oito categorias, mas muitos se destacam em apenas duas ou três delas.

Moran (2010) ainda complementa que uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, experimentadores, presenciais e virtuais; de mestres menos falantes, mas orientadores; de menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação; de desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe — mas conectados — e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 26).

Estamos com alunos em nossas mãos que serão agentes transformadores da sociedade do futuro. Eles terão profissões que irão requerer capacidades essenciais para o mercado e a inovação, com o objetivo de tornar a vida mais fácil e melhor; eles serão o alicerce para melhorar a comunicação e o modo de pensar sobre o mundo. Para isso, “[...] os currículos e as metodologias de ensino precisam incorporar, constantemente, inovações que estimulem a formação integral de jovens protagonistas, para que estejam prontos para os desafios atuais e futuros” (PORVIR..., 2018, p. 1). As instituições que investirem em aulas inovadoras estarão um passo à frente na conquista de uma cultura de aprendizado que aliará a busca por conhecimento com novas experiências pedagógicas, estimulando a autonomia, o protagonismo e a independência deste aluno. O acesso universal à informação, proporcionado pelo advento da internet e das mídias digitais, transformou radicalmente a sociedade e, com ela, a forma de se relacionar, consumir, trabalhar, aprender e até mesmo viver (BRAGA, 2018, x).

Uma grande maioria de professores e gestores crê que o investimento em tecnologia, como computadores, *tablets*, lousas digitais, irá garantir a oferta de aulas interativas, atraentes e interdisciplinares. Mas esses professores acabam por substituir a antiga tecnologia (quadro e giz) pela nova (apresentação de vídeos e slides), mantendo os padrões convencionais, pois não utilizam a tecnologia como aliada no processo de ensino e aprendizagem. Muito mais do que utilizar tecnologia na sala de aula, é necessário mediar o ensino com inovação. Diríamos que essa reflexão é fundamental para que contemple que “a utilização das novas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servindo para transmitir informações” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 8). Pesquisas apontam para esta transformação, quando relacionadas aos jovens na nova geração e aos professores destes jovens, quando afirmam que

[...] pesquisas como a do Fórum Econômico Mundial defendem que cerca de 65% das crianças e jovens de hoje exercerão profissões que ainda não existem, os modelos e metodologias educacionais estão ultrapassados. Os professores reclamam da falta de interesse dos alunos e os alunos reclamam que não compreendem a relevância do que aprendem na escola para suas vidas (PORVIR..., 2018, p. 1).

Schneider (2015) atenta para o fato de que é preciso reconhecer que em sala de aula temos alunos com facilidades em determinados conteúdos e dificuldades em outros, cada um com um ritmo, por isso a importância de personalizar, tornando as tecnologias aliadas e centralizando o ensino do aluno.

Em se tratando de inovação, personalização e utilização de tecnologias em sala de aula, as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORAN, 2015). Moran ainda complementa que com “as metodologias ativas aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais)” (MORAN, 2015, p. 27). Desde sempre as metodologias ativas são utilizadas como estratégias de ensino na sala de aula. O professor é desafiado a estabelecer relações interpessoais com seus alunos, de forma que ele consiga articular o processo de ensino e aprendizagem, cumprindo os objetivos propostos. As metodologias ativas estão presentes nessa ação quando, segundo Bacich e Moran (2018), englobam

uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (BACICH; MORAN, 2018, xv).

As estratégias de ensino fazem parte de um processo de utilização de diferentes meios e condições de favorecimento da aprendizagem, as quais, bem escolhidas, levando em consideração o conhecimento do aluno, fazem com que procedam com seu próprio modo de ser, de agir, de estar e de aprender com mais facilidade. Desde a aula expositiva até um trabalho realizado em grupo são considerados como uma estratégia de ensino. Mas, atualmente, as metodologias ativas enriquecidas das tecnologias digitais renovam as propostas pedagógicas e inovam as estratégias de ensino.

## 2.3 ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Integrar os professores para o uso de tecnologias na educação pode ser um desafio quando imposto pela instituição de ensino. Não somente as tecnologias, mas também novas metodologias de ensino. A formação docente requer mais do que imposição de novos modelos, ela requer um programa satisfatório e que gere resultados futuros, seja na formação do professor, seja na aprendizagem do aluno. A formação de professores para o uso de recursos digitais e por meio de recursos digitais podem ser inspiradores para o desenvolvimento de programas de formação docente (BACICH, 2018, p. 141).

Um modelo de ensino que oferece a integração das TDIC nas atividades de docência é o ensino híbrido. Como afirma Valente (2014),

dificuldades têm sido superadas à medida que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão sendo utilizadas na educação e passam a fazer parte das atividades de sala de aula. Essas tecnologias têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor. A integração das TDIC nas atividades da sala de aula tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido, sendo que a “sala de aula invertida” (*flipped classroom*) é uma das modalidades que têm sido implantadas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior (VALENTE, 2014, p. 82).

O ensino híbrido foi estabelecido como um método de integração das tecnologias digitais no ensino, com destaque à personalização, sendo do Instituto Clayton Christensen<sup>3</sup> o desenvolvimento deste modelo (BACICH, 2018). Aliar o ensino híbrido à formação docente conduz à inovação para a aprendizagem. O professor que desenvolver o uso do ensino híbrido e levar este conhecimento para sua sala de aula, estará envolvido no processo de ensino com o uso das tecnologias e das metodologias ativas.

---

<sup>3</sup> Instituto Clayton Christensen é um *think-tank* sem fins lucrativos e apartidário, destinado a melhorias para o mundo por meio da inovação disruptiva. Baseado nas teorias do professor de Harvard Clayton M. Christensen, oferece um modelo único para entender muitos dos problemas mais urgentes da sociedade.

### 2.3.1 Conceituando o Ensino Híbrido

Quando se investiga sobre o conceito de ensino híbrido, várias definições são possíveis. Portanto, praticamente não se encontra um consenso sobre elas. Conforme Bacich et al. (2015, p. 52) “o ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. Moran (2015) conceitua ensino híbrido como modelo *blended*, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas — física e virtual — em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado.

Valente (2014) define ensino híbrido como uma outra modalidade de *e-learning*, quando uma parte das atividades são realizadas totalmente a distância e outra parte é realizada em sala de aula. Horn e Staker (2015) definem como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos *on-line*, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor.

A educação híbrida pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes espaços, por meio da qual não se constata uma única forma de aprendizagem, mas sim processo variado e contínuo. Contudo, de maneira geral, as definições consensuais sobre ensino híbrido apresentam uma conexão entre duas modalidades de ensino: o ensino *on-line* e o presencial. Assim, a partir das definições colocadas pelos pesquisadores, podemos afirmar que o ensino híbrido seria uma maneira aprimorada e qualificada de utilizar as novas tecnologias no ensino presencial, agregando-se processos de como operacionalizá-las, introduzindo-se o que tem de mais inovador no contexto *on-line*. Assim confirmam os autores Christensen, Horn e Staker (2013), quando explicam, a seguir:

No mundo da educação, aqueles interessados em levar o ensino *online* para as escolas também têm duas opções. A analogia segue da seguinte forma: o ensino *online* está para a tecnologia hidráulica, como a sala de aula tradicional está para o antigo sistema a cabos. A opção sustentada é inventar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor dos dois mundos” — isto é, as vantagens do ensino *online* combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino *online* em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nos não-consumidores que valorizem a tecnologia pelo que ela é — mais adaptável, acessível e conveniente (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

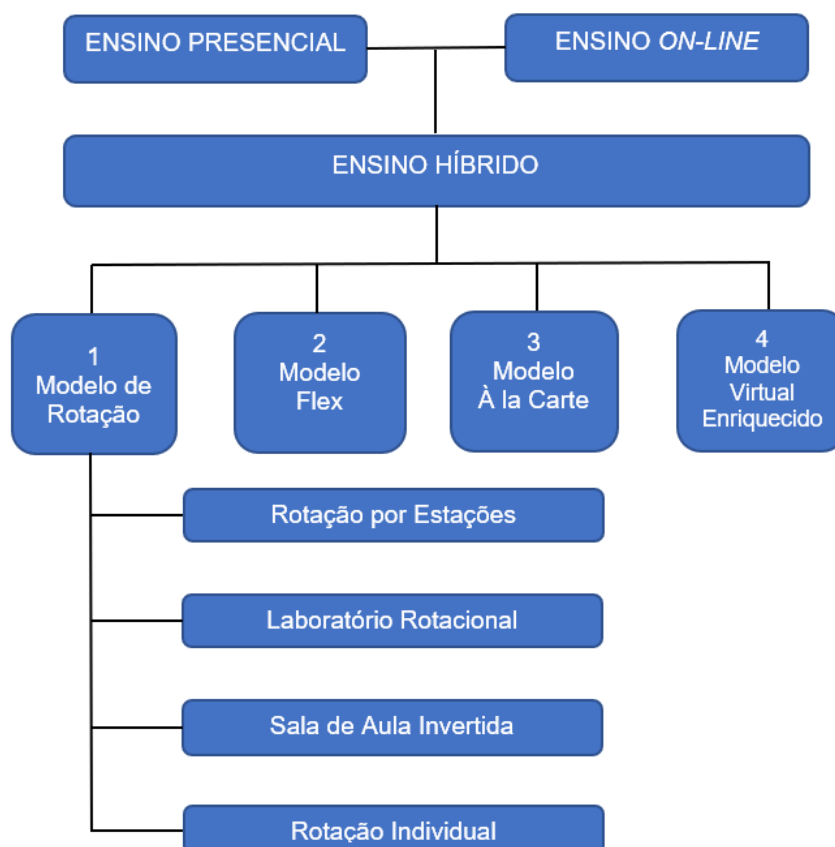
A modalidade de ensino híbrido tem sido aplicada mais fortemente na educação básica, principalmente nos Estados Unidos e Canadá. No Brasil, o foco da aplicação desta modalidade é o ensino superior. Horn e Staker (2015), pioneiros na utilização do ensino híbrido, com experiência do ensino básico americano, reuniram definições bastante completas e bem sistemáticas a respeito das maneiras de utilização deste modelo de ensino. Os referidos autores chegaram a uma definição, por um lado, ampla o suficiente para permitir variações, por outro lado, restrita para diferenciá-la da categoria ilimitada do uso das tecnologias para a educação nas escolas” (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

Assim, os autores o dividiram em três partes: (I) em parte, por meio do ensino *on-line* — com algum momento de controle do conteúdo e do ensino pelo estudante, (II) em parte, em um local físico supervisionado — o estudante frequenta uma escola tradicional, com professores ou supervisores e (III) uma experiência de aprendizagem integrada — as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Horn e Staker classificam os cursos híbridos em quatro modelos, que se enquadram dentro dos parâmetros do que é ofertado: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido (Figura 1). O objetivo do emprego destes termos é proporcionar uma classificação das várias combinações dos modelos, pois, em muitos casos, criam-se programas personalizados nos cursos híbridos conforme suas necessidades.



Figura 1 — Ensino Híbrido



FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

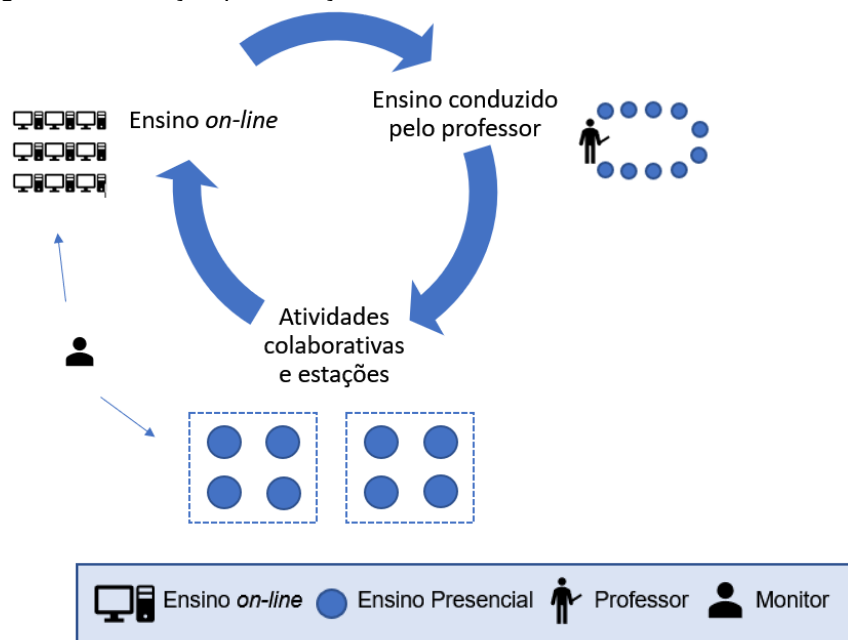
A seguir, seguem breves definições dos modelos sustentados e disruptivos de ensino híbrido:

a) O modelo Rotação propõe o rodízio entre o ensino *on-line* e o ensino presencial, em que o aluno alterna entre as duas modalidades de aprendizagem. Dentro deste modelo, há uma subdivisão de quatro outros grupos, sendo eles:

- (I) Rotação por estações: consiste em propiciar ao aluno transitar por diferentes estações, dentro da sala de aula, alternando entre a atividade *on-line* e a interação com o professor, esclarecendo o conteúdo, ou interagindo com o grupo (Figura 2). O espaço ou sala de aula é dividido em estações de trabalho, cada uma com um objetivo específico, mas de acordo com o planejamento do professor e com o tema central da aula. Por se tratar de uma metodologia híbrida, pelo menos uma das estações deverá conter uma atividade *on-line*, empregando a utilização de alguma ferramenta digital,

*internet* ou celular, sendo esta independente do acompanhamento direto do professor.

Figura 2 — Rotação por Estações



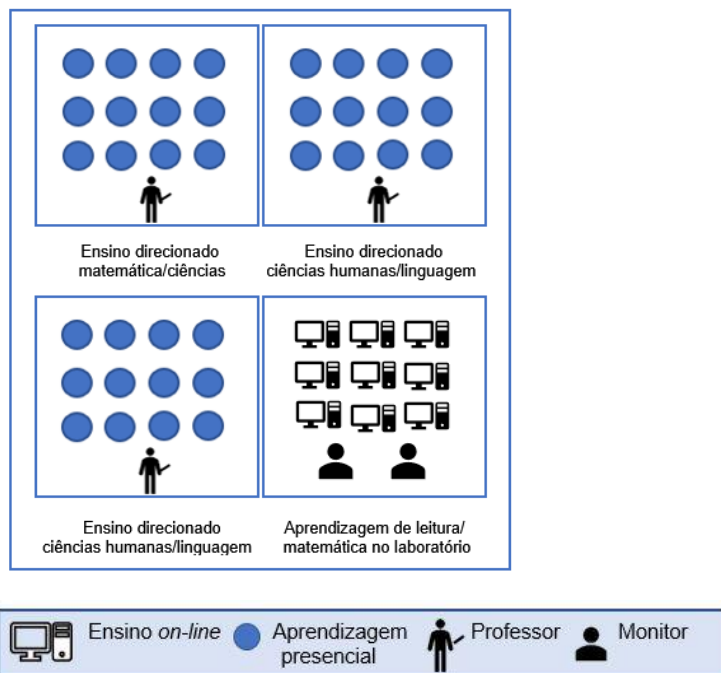
FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

Os alunos estarão divididos em grupos e, depois de certo tempo definido, estes grupos rotacionam entre as estações, fazendo um rodízio, para que passem por todas elas até o encerramento da aula. As estações não podem ser interdependentes, para que assim, os alunos consigam atingir o objetivo de passar por todas, não importando por qual iniciem, pois, o objetivo de cada uma deverão ser atingidos dentro do tempo estipulado na rotação, com começo, meio e fim e, assim, tempo suficiente para que realizem a atividade proposta.

Neste modelo é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-los individualmente. Em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de alunos que precisam de mais atenção. A variedade de recursos utilizados, como vídeos, textos, trabalho individual ou colaborativo, entre outros, também favorecem a personalização do ensino, pois, como sabemos, nem todos os alunos aprendem da mesma forma (VALE, 2018, n.p).

- (II) Laboratório rotacional: utiliza laboratórios de informática da instituição para acesso ao conteúdo *on-line* enquanto os professores utilizam do tempo para se concentrarem em outras habilidades de extensão (Figura 3).

Figura 3 — Laboratório Rotacional

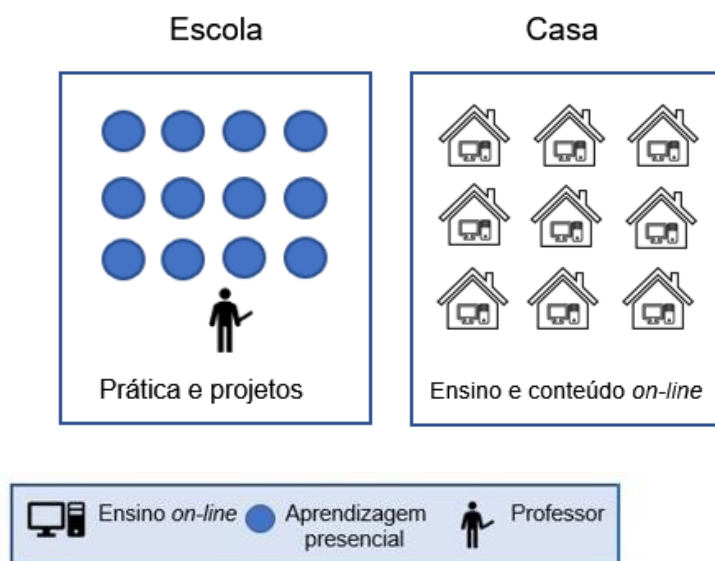


FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

O modelo Laboratório Rotacional assemelha-se ao Rotação por Estações, mas em vez de utilizar o mesmo espaço dividido em estações, os alunos são divididos em dois grupos, rotacionando entre a sala de aula e o laboratório de informática. Com tempo fixo para realização das atividades em cada um dos espaços, a aprendizagem *on-line* ocorre no laboratório e, na sala de aula, a atividade prática. Os alunos revezam-se entre os dois ambientes, com atividades também independentes, com início e fim, sem pré-requisito entre as duas estações. Assim, eles têm a possibilidade de passar pelos dois módulos, aprendendo de maneiras distintas o mesmo conteúdo. No laboratório de informática o aluno estudará de forma individualizada e autônoma, cumprindo o proposto pelo professor e, na sala de aula, acontecerão as atividades práticas sob a orientação do professor, atendendo as demais necessidades supervisionadas.

- (III) Sala de aula invertida: o aluno estuda previamente em sua casa o conteúdo *on-line* e, no momento de encontro na sala de aula, utiliza do tempo para esclarecimentos de dúvidas e ampliação do conhecimento (Figura 4).

Figura 4 — Sala de Aula Invertida



FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (BERGMANN; SANS, 2017, p. 11). A rotina da sala de aula invertida inicia com uma breve conversa sobre a videoaula que foi assistida em casa pelos alunos. É o momento de levantamento de dúvidas, aquelas que surgiram enquanto o aluno estudava em casa, sozinho, sem a mediação do professor. Sugere-se que o aluno, neste momento, realize anotações, transcreva pontos importantes, registre quaisquer dúvidas que lhe ocorra e resuma capítulos aprendidos (BERGMANN; SANS, 2017, p. 12). Após este debate inicial, iniciam as atividades práticas em sala de aula, as tarefas do dia com relação ao conteúdo estudado em casa. Os professores circulam pela sala auxiliando os alunos na compreensão de conceitos, principalmente aqueles que sentem mais dificuldades. Este modelo proporciona mais tempo para as atividades práticas, com mais duração e mais dinâmicas.

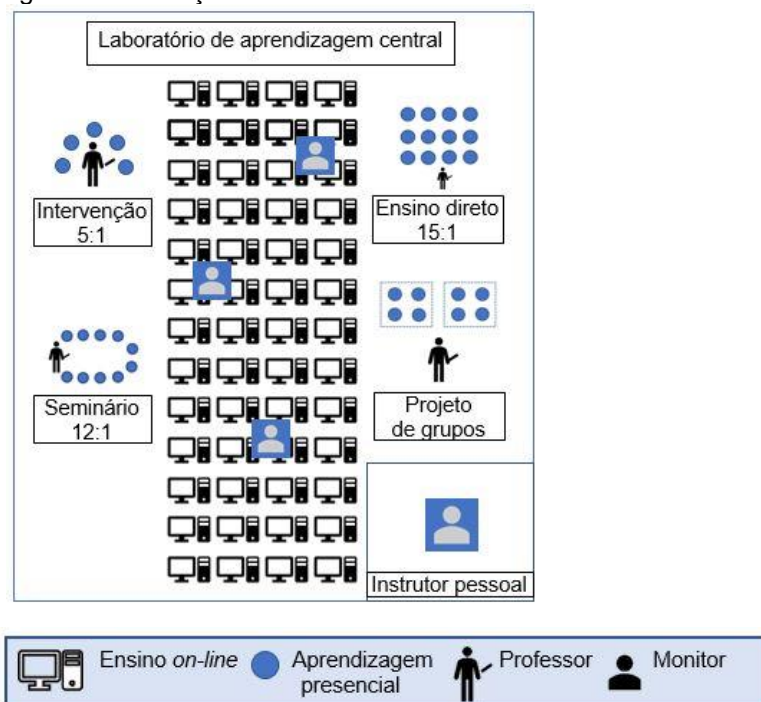
Quadro 1 — Comparação do uso do tempo nas salas de aula tradicional e invertida

Sala de aula tradicional		Sala de aula invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasse do dever de casa da noite anterior	20 minutos	Perguntas e respostas sobre o vídeo	10 minutos
Preleção de novo conteúdo	30-45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	20-35 minutos		

FONTE: Adaptado BERGMANN; SANS (2017).

(IV) Rotação Individual: corresponde à criação de cronogramas diários personalizados, em que o aluno utiliza de acordo com suas necessidades, rotacionando entre as modalidades de aprendizagem e não entre as estações (Figura 5).

Figura 5 — Rotação Individual

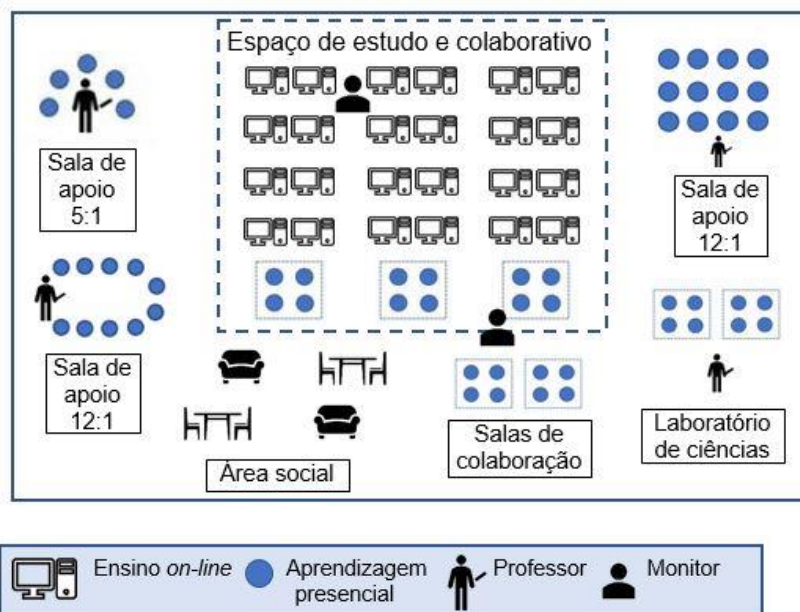


FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

Assemelha-se à Rotação por Estações, mas neste modelo os alunos têm seus próprios roteiros estruturados pelo professor e fazem as rotações cumprindo sua rotina individualizada, seguindo esses roteiros personalizados. O espaço é dividido por estações em que os alunos “escolhem” por qual passar, não necessariamente passando por todas elas, mas percorrendo por aquelas que fazem sentido para sua aprendizagem, de acordo com suas dificuldades ou facilidades, considerando o nível de conteúdo em que se encontram, e a necessidade de reforço individualizado. Ao término destes trabalhos, seguem para as demais propostas do roteiro do dia. Seguindo esse plano personalizado e atingindo seus objetivos, os alunos indicam, anotando em um quadro, quando estão prontos para serem avaliados. O controle individual de seu aprendizado é a chave do envolvimento dos estudantes (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 58). O professor elabora o roteiro de aula individualizado, e os alunos buscam o aprendizado conforme sua necessidade.

b) O modelo denominado Flex privilegia a aprendizagem do aluno no ensino *on-line* (Figura 6). O professor está na escola, mas o aluno se move pelo curso flex de acordo com suas necessidades individuais, recebendo o suporte necessário conforme seu cronograma específico de atividades presenciais. O ritmo de cada estudante é personalizado e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 58).

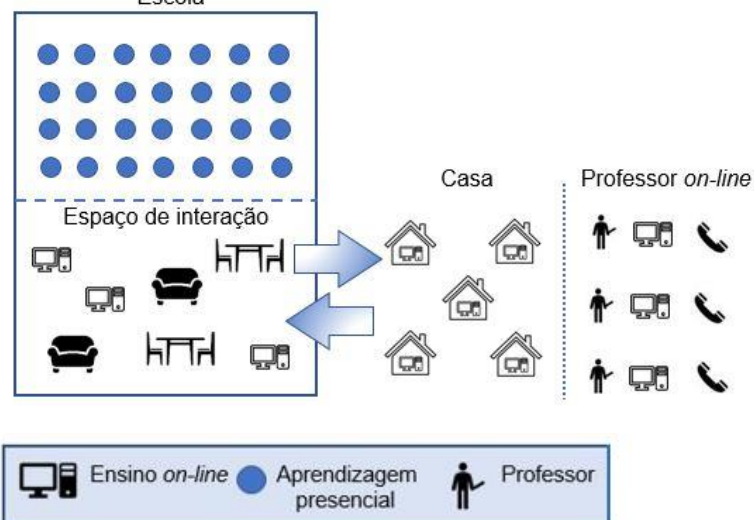
Figura 6 — Flex



FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

c) No modelo *À la Carte*, o aluno cursa uma disciplina ou um curso totalmente *on-line*, mas frequentando a escola física tradicional (Figura 7). Sua diferença, comparando-se ao modelo Flex, é de que este professor tutor está *on-line*. No outro modelo, o professor que dá suporte e realiza o atendimento atua presencialmente.

Figura 7 — À la Carte



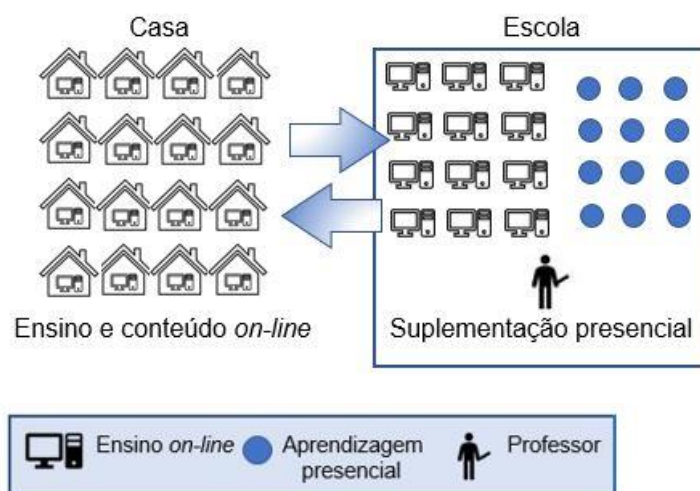
FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

No modelo *À la Carte*, o aluno é responsável por realizar seu próprio roteiro de estudos, cumprindo seus objetivos de aprendizagem, definidos pelo professor. Assim

garante sua flexibilidade sobre seus horários e administração do seu tempo. Essas atividades podem ser realizadas no ambiente da sala de aula, do laboratório de informática, na escola ou em sua casa.

d) E, por último, o modelo Virtual enriquecido, que por meio dele a escola oferece aulas presenciais, mas os alunos realizam as atividades na plataforma *on-line*, frequentando os encontros com os professores presenciais de acordo com a sua necessidade de aprendizagem (Figura 8). Dividem seu tempo alternando entre a modalidade presencial e virtual, exigindo a presença do aluno algumas vezes na semana.

Figura 8 — Virtual Enriquecido



FONTE: Adaptada HORN; STAKER (2015).

Essas definições de ensino híbrido, conforme organização realizada por Horn e Staker, sugerem aos professores que a adoção dos modelos enriqueça o processo de ensino e aprendizagem para uso integrado das tecnologias digitais, para a personalização e interação do aluno, utilizando desses modelos e criando adaptações necessárias para o perfil do nível de educação, modalidade e conteúdo.

### 2.3.2 Semipresencial

O modelo de curso semipresencial, objeto de estudo desta pesquisa, pertence à modalidade de educação a distância, que incorporou dois encontros semanais e, que de forma empírica, foi intitulado de semipresencial. Mas o mesmo não corresponde ao proposto na legislação com a proposição de 20% a distância,



conforme preconizado na resolução nº 1.134/2016, não sendo considerada uma modalidade no ponto de vista legal e sendo excluída a nomenclatura semipresencial.

O semipresencial, portanto, é considerado uma derivação da educação a distância, mesclando tempos presenciais e tempos a distância. Entretanto, não há nos dispositivos legais um conceito e nem um padrão definido para a separação desses tempos, deixando assim a livre interpretação (MACHADO, 2018, p. 50).

O modelo de curso semipresencial da IES investigada estrutura-se a partir de uma sequência didática organizada de forma a contemplar diferentes estratégias e estilos de aprender, na qual o aluno tem a possibilidade de organizar seu estudo de maneira adequada às suas necessidades, com mais flexibilidade e com a administração de seu próprio tempo.

O conteúdo das disciplinas é ofertado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e, também, por material didático impresso. O aluno realiza o autoestudo, respeitando seu ritmo pessoal e sendo autônomo. Duas vezes na semana, ocorrem momentos de interação presencial, que são mediados pelos professores das respectivas disciplinas daquela fase de estudo. Nesses momentos presenciais, a proposta didática e híbrida é a Sala de Aula Invertida.

O aluno estuda o conteúdo em casa e na sala de aula acontecem encontros dialógicos com implementação de diferentes metodologias ativas, com utilização de tecnologia digital ou não, cabendo ao critério de planejamento de cada professor.

No curso semipresencial é utilizada a mesma matriz curricular do curso de referência na modalidade a distância, a qual se organiza por UTA (Unidade Temática de Aprendizagem), organização curricular interdisciplinar que resulta da intercomunicação entre as disciplinas. Essa organização permite “reunir disciplinas afins, de modo que os alunos percebam as suas tangências ou intersecções” (CORTELAZZO, 2009, p. 8).

Cada uma dessas unidades temáticas reúne disciplinas a partir de eixos comuns, de modo que o objeto de estudo de cada etapa seja abordado de diversos pontos de vista, o que favorece a sua compreensão pelos alunos. Nessa organização, as disciplinas não precisam necessariamente ser cursadas de maneira linear e sequencial. Há uma lógica de oferta das UTA que são divididas em dois núcleos: Comum e Específico.

O Núcleo Comum é composto por unidades temáticas que abrangem as disciplinas de fundamentação e aquelas que se constituem em base teórica para o

desenvolvimento do curso. O Núcleo Específico é composto por unidades temáticas que buscam promover na formação do profissional, possui uma aproximação com elementos de sua prática profissional.

O público-alvo do curso semipresencial são os alunos que têm maturidade para se dedicarem ao autoestudo, que dispõem de pouco tempo para comparecimento todos os dias à sala de aula, mas que desejam participar das vivências, do cotidiano e da interação mais intensa oferecida pela instituição universitária tradicional (presencial).

Nessa proposta, a mediação propiciada pela EAD se amplia e incorpora aquela oferecida pelo contato com os colegas, tutores e professores, por meio de troca de ideias, dúvidas, anseios e saberes. Além de ampliar as possibilidades de aprendizagem, devido à interação entre os pares, os encontros presenciais previstos se caracterizam também como marcadores temporais. Eles permitem que o aluno se oriente em relação ao que está acontecendo, indicam em que etapa do autoestudo ele deverá estar e o nível de exigência / aprofundamento exigido para os estudos, mesmo estimulando para a busca da autonomia de outras informações.

O semipresencial legalmente não é uma modalidade de ensino. Sendo assim, passamos a denominá-la de metodologia, pois se trata de um curso da modalidade a distância com atividades presenciais frequentes. Caracteriza-se pelo hibridismo entre o ensino *on-line* e o ensino presencial. Por esta razão, há semelhança entre a metodologia semipresencial e o ensino híbrido, já que é uma oferta de ensino e aprendizagem que procura criar uma nova relação entre professores e alunos. O ensino híbrido é uma proposta de ensino que pretende valorizar o melhor do presencial e do *on-line* (PERES; PIMENTA, 2011, p. 15). A partir destas premissas, podemos concordar que

A evolução dos modelos de ensino e aprendizagem está na integração entre as vantagens e possibilidades do ensino presencial somadas as vantagens e possibilidades do ensino a distância. O ensino presencial é rico em trocas e relacionamentos, o ensino a distância faz uso da tecnologia, da imagem, da hipertextualidade propiciada pelo ensino on line. Na educação on line a interação é representada por atividades síncronas (chat, radio web) e atividades assíncronas (fórum, email), desta forma percebe-se que além de informação e conhecimentos a educação a distância também é rica em relacionamentos (SCHNEIDER; CASTELO BRANCO, 2010, p. 3).

O ensino híbrido é uma proposta pedagógica disruptiva, que altera a função clássica do professor “expositivo” que agora assume a responsabilidade de criar e estimular a inteligência do aluno. Seu papel neste contexto é o de se encorajar diante

dessa novidade. Suas atuais atribuições serão diferenciadas: será um mediador da aprendizagem no ambiente *on-line*, por meio da utilização das TDIC, e mediador da aprendizagem presencial, por meio de sua práxis; será um facilitador ao criar um ambiente *on-line* propício para estimular o conhecimento, a experiência e a interação; empregará as metodologias ativas em sala de aula, personalizando o ensino e rompendo com a educação tradicional.

Logo, o aluno terá como responsabilidade a gerência de seu aprendizado, aprender a aprender com autonomia, engajamento nos estudos e no planejamento de suas atividades, interação com seus pares e habilidades com novas ferramentas de aprendizado. Para finalizar, a proposição de Pires (2016) sintetiza que

O professor passa a ser um coadjuvante, um facilitador para que os estudantes alcancem o objetivo. Assim, a ação do professor passa a ser pontual e, como facilitador, ele atua se necessário. Quando o aluno tem alguma dificuldade, o professor não apresenta a solução para o problema, mas indica o caminho a percorrer para que o próprio aluno busque solução. Assim, o professor garante indivíduos bem-sucedidos nas aulas e na vida (PIRES, 2015, p. 84).

Apesar de toda essa semelhança, ainda há autores que diferenciam as duas nomenclaturas, semipresencial e ensino híbrido, não as utilizando como sinônimos. Para Peres e Pimenta (2011), os termos são considerados sinônimos, mas para Moran (2015), o autor considera que há diferença entre ensino híbrido e semipresencial. Machado (2018) complementa quando afirma que

No semipresencial, há separação do que acontecerá a distância e o que acontecerá no presencial. Já no ensino híbrido, não se pode mais separar o que é presencial e o que é a distância. Avança-se então para a conceituação do híbrido, onde há uma real combinação das duas modalidades na qual os momentos não mais se separam. É possível estar na sala de aula presencial e trabalhar online. (MACHADO, 2018).

Moran (2015, p. 16) confirma quando diz que

O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

A abordagem do ensino híbrido não se refere apenas a uma combinação das modalidades, mas trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua própria aprendizagem; o professor tem o papel de incentivar, mediar e problematizar o processo ensino e aprendizagem,

unindo o melhor do presencial e da educação a distância. Assim, o ensino híbrido não é somente a combinação do aprendizado à distância e presencial, ou a incorporação das tecnologias digitais na aprendizagem; leva em conta a oportunidade de fornecer experiências diversificadas que rompam com a estrutura tradicional de escola (MACHADO, 2018).

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e para Christensen, Horn e Staker (2013), há diferentes modelos de implementação do ensino híbrido, que diferem do modelo semipresencial e que segue a definição dada por Moran (2015). Para Moran, no ensino semipresencial há separação entre o que acontece *on-line* e o que acontece no presencial e a integração das modalidades pode ou não acontecer. Na definição destes autores, no ensino híbrido, há uma separação de tempos de estudo para o que acontece *on-line* e o que acontece no presencial, porém a chave da definição está na conexão entre as diferentes modalidades. O que é *on-line* pode também acontecer no espaço físico da escola, como se pode perceber no modelo de rotação por estações (MACHADO, 2018).

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO

O curso de extensão foi estruturado em cinco módulos, com material didático contendo a fundamentação teórica baseada no tema e nos objetivos da formação, disponibilizado virtualmente; e contou com encontros presenciais, simulando as práticas de metodologias ativas, no modelo de ensino híbrido e integrando as tecnologias educacionais como inovação da aprendizagem e correlação do conteúdo teórico abordado. Durante as cinco semanas de aplicação do produto da pesquisa, foram coletados os dados a partir da observação participante dos momentos presenciais, com o acompanhamento das participações virtuais, síncronas e assíncronas, e a aplicação de questionários de autoavaliação ao final de cada semana de aula.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir da estruturação dos objetivos de investigação da pesquisa, da realização da fundamentação teórica e da criação do produto para implementação e objeto de estudo deste trabalho, caracterizou-se esta pesquisa sendo de uma abordagem qualitativa. Bodgan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2017), configuram a pesquisa qualitativa como:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Essas características corroboram para o entendimento e a qualificação da abordagem desta pesquisa de mestrado, concordando com os cinco pontos acima citados. Godoy (1995), complementa quando diz que “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno”.

Considerando que o método dessa pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, confirma, também quando, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), se referem as estratégias de coleta de dados:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Consoante nessas constatações de abordagem qualitativa, objetivou-se pela escolha dos métodos que seriam utilizados para a coleta de dados da referida pesquisa, desta forma, optar pelos que melhor registrassem as atividades do curso de formação e a participação dos professores. Assim sendo, optou-se por registro dos diversos momentos e tempos da pesquisa, com o uso de uma observação participante, que como Severino (2007) define

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (SEVERINO, 2007, p. 120).

A coleta dos dados foi complementada com questionários de autoavaliação, que serviram como exercícios de reflexão para os professores que participaram da formação e como um método de coleta qualitativa de dados. A opção por aplicar este tipo de questionário foi recorrente do pensamento de que se fizesse a descaracterização desta atividade como sendo uma coleta de dados, mas sim como uma atividade de participação do curso. Poderia, desse modo, retirar a impressão do professor como avaliador, mas direcionando para o aluno como uma intensão de ser mais ativo no seu processo de formação (PEIXOTO; SOUZA; BARBOSA, 2018).

Ainda citando os mesmos autores, eles afirmam o exposto quando relatam que

A autoavaliação assume uma dimensão orientadora e parte do aluno para que ele mesmo faça uma avaliação do seu próprio desempenho, conhecendo o que foi positivo e o que foi negativo e traçando ações redirecionamento para atingir seus objetivos. O processo de Autoavaliação consiste em capacitar o aluno para que ele possa, por si só, fazer um acompanhamento crítico de seu próprio processo de ensino e aprendizagem. É preciso ressaltar que a autoavaliação possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ou seja, a autorregulação (PEIXOTO; SOUZA; BARBOSA, 2018).

Definidos os métodos de coleta de dados e reconhecendo-os como importantes ferramentas investigativas, estava traçado o caminho a ser percorrido no decorrer da

implementação do produto da pesquisa. Como consequência, estavam estabelecidos os próximos passos a serem dados, como a identificação dos sujeitos da pesquisa e a realização de uma investigação inicial.

### 3.2 INVESTIGAÇÃO INICIAL

Antes da criação e realização da formação continuada, realizei uma pesquisa com os professores da escola para apurar qual o conhecimento e experiência de professores de Educação Superior em serviço que atuam na modalidade semipresencial, com a metodologia de ensino híbrido, incorporando a utilização de metodologias ativas.

Para um diagnóstico introdutivo como base para as observações preliminares, foram coletadas informações substanciais de quarenta e quatro professores da educação superior atuantes em cursos de licenciatura. Para que esta pesquisa se efetivasse, a primeira ação executada para prosseguimento ao desenvolvimento da investigação, foi a concepção de um questionário criado para mapear o conhecimento e a experiência dos professores com a metodologia semipresencial, conforme consta no apêndice A.

Logo, o pontapé inicial foi desenvolver um questionário autoaplicável com o propósito de abordá-los a respeito de seu conhecimento e atuação nos cursos semipresenciais da instituição de ensino em que atuam.

Questionários autoaplicáveis são os questionários entregues aos respondentes para que eles mesmos os preencham. Podem ser enviados por correio, por *e-mail* ou *internet* (VIEIRA, 2009, p. 18). Neste caso, optou-se pelo questionário enviado por *internet*, pois “são facilmente distribuídos, a coleta e o processamento dos dados são rápidos”, ainda conforme Vieira.

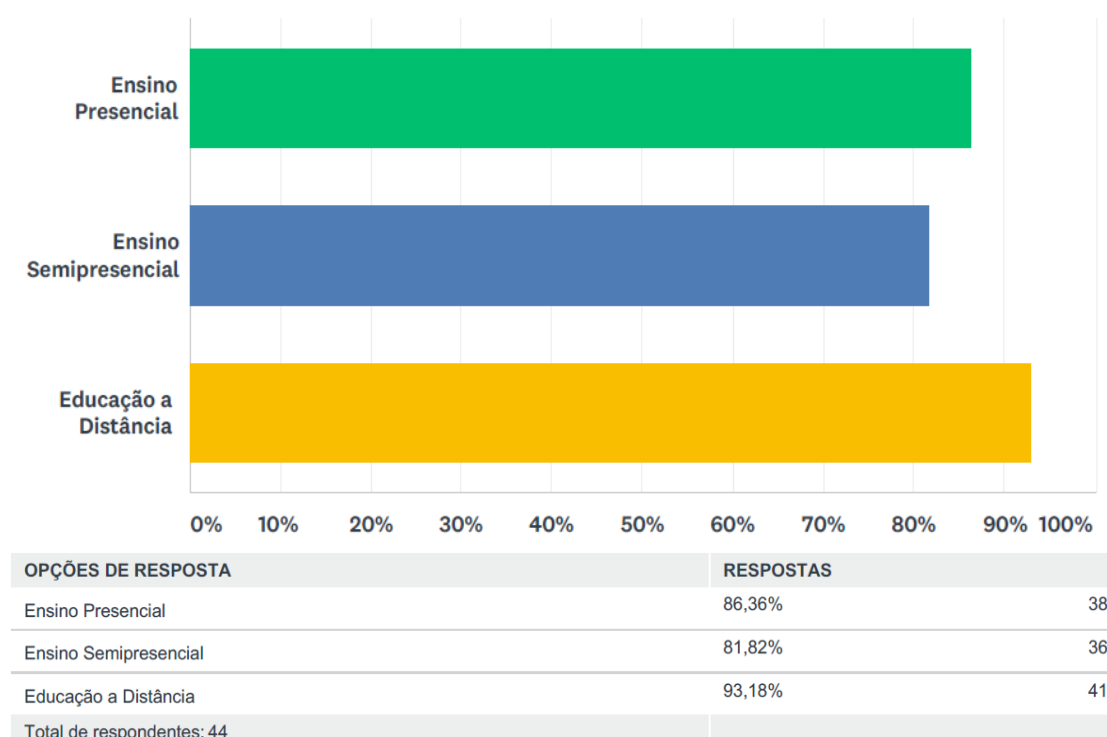
O questionário foi elaborado com um total de dezessete perguntas, sendo dezesseis fechadas e uma aberta. As perguntas fechadas pedem resposta quantitativa, mas o respondente deve se enquadrar em uma das alternativas que lhe são oferecidas. A pergunta aberta pede resposta qualitativa, quando o respondente escreve a resposta com suas próprias palavras (VIEIRA, 2009, p. 32). O projeto de pesquisa e por consequência o questionário, foi aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição e está na Plataforma Brasil.

Para a averiguação dos resultados, neste momento, foram eliminadas as perguntas que tratam de informações de análise do perfil do respondente e consideramos as perguntas que tratam do ensino e aprendizagem e experiência do professor, que se tornaram relevantes para o objetivo da pesquisa.

Assim, foi possível verificar no Gráfico 1 que a maioria dos professores tem experiência com Ensino Presencial — EP e no Ensino a Distância — EAD, mas um menor número com experiência no Ensino Semipresencial — ESP.

Gráfico 1 — Quais das modalidades de ensino você atuou ou atua?

Responderam: 44 Ignoraram: 0



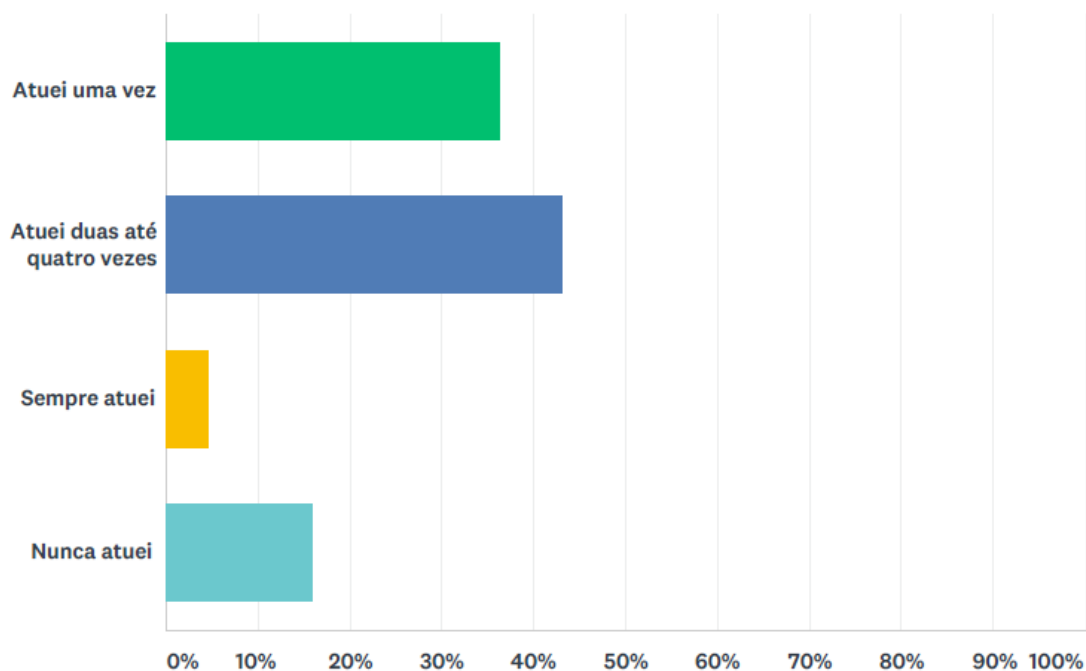
FONTE: Dados da pesquisa (2018).

Já, no Gráfico 2, os participantes foram questionados a respeito da atuação do professor no ESP, e verificou-se que dez entre os quarenta e quatro respondentes não tiveram a oportunidade de atuar nessa modalidade. A resposta negativa a esta pergunta, impossibilitou o avanço dos dez professores no questionário, pois o objetivo foi verificar a experiência dos atuantes ou dos que em algum momento já atuaram no semipresencial.



Gráfico 2 -Qual sua experiência de atuação na modalidade semipresencial?

Responderam: 44 Ignoraram: 0

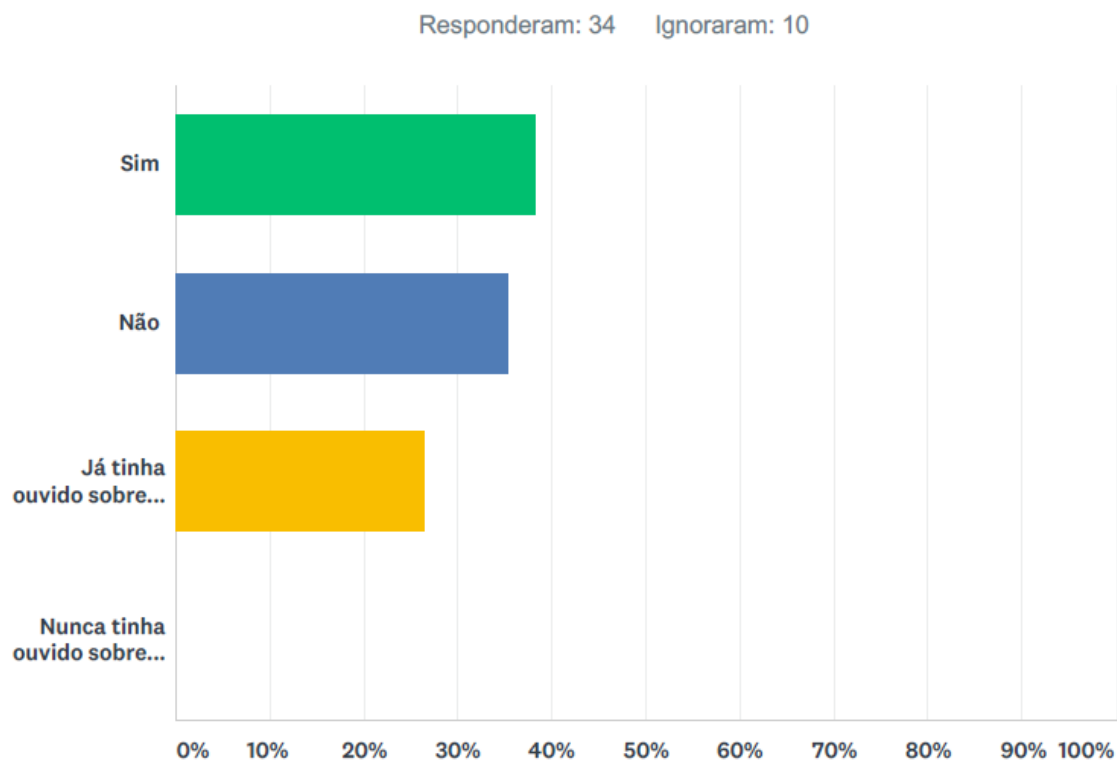


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Atuei uma vez	36,36%	16
Atuei duas até quatro vezes	43,18%	19
Sempre atuei	4,55%	2
Nunca atuei	15,91%	7
TOTAL		44

FONTE: Dados da pesquisa (2018).

Quando indagados a respeito do conhecimento do Ensino Híbrido, a maioria de professores disse não conhecer ou apenas ter ouvido falar sobre a metodologia, conforme verificado nos resultados do Gráfico 3.

Gráfico 3 — Antes de atuar em cursos semipresenciais, conhecia a metodologia de ensino híbrido?

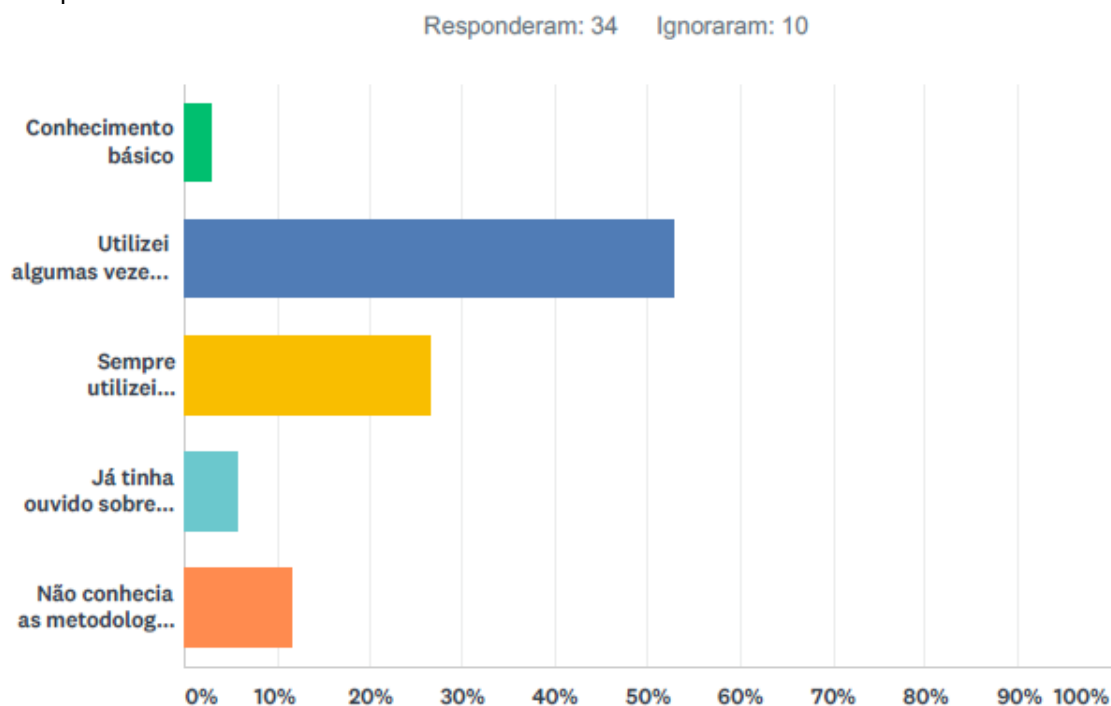


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	Porcentagem
Sim	13	38,24%
Não	12	35,29%
Já tinha ouvido sobre esta metodologia, mas não atuado	9	26,47%
Nunca tinha ouvido sobre esta metodologia	0	0,00%
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	

FONTE: Dados da pesquisa (2018).

Mas, uma maioria se contradiz, quando respondem que utilizaram muitas vezes as metodologias ativas em sala de aula do semipresencial, conforme visto no Gráfico 4. Pensando que as metodologias ativas estão intimamente ligadas às práticas de uma sala de aula invertida — esta que integra o Ensino Híbrido, percebemos que estes professores se contrariam em suas respostas, talvez de certo modo, foram intuitivos ou por desconhecerem sobre a totalidade de metodologias ativas aplicadas para o desenvolvimento desta modalidade. Nota-se o conhecimento da denominação Metodologias Ativas, decerto o entendimento da teoria ainda contenha lacunas a serem preenchidas.

Gráfico 4 — Qual é o seu conhecimento sobre as metodologias ativas para atuar na modalidade semipresencial?

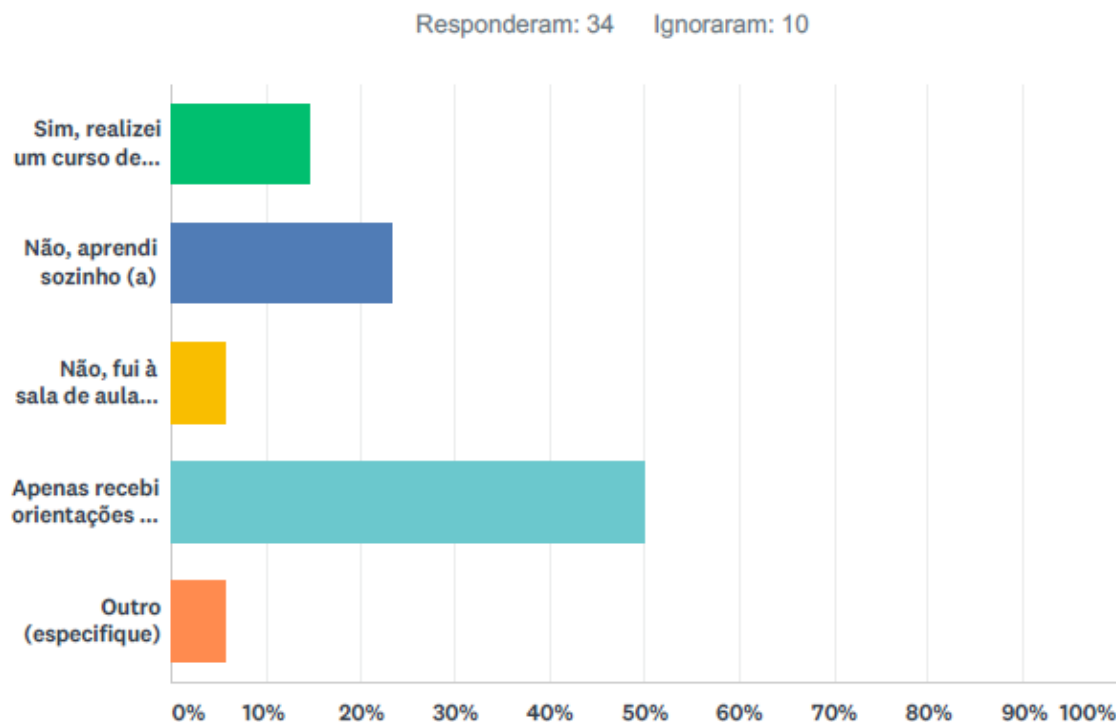


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Conhecimento básico	2,94% 1
Utilizei algumas vezes as metodologias ativas	52,94% 18
Sempre utilizei metodologias ativas em minhas aulas	26,47% 9
Já tinha ouvido sobre esta metodologia, mas nunca utilizado	5,88% 2
Não conhecia as metodologias ativas até atuar no semipresencial	11,76% 4
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>

FONTE: Dados da pesquisa (2018).

No Gráfico 5, constatou-se que muitos dos professores foram para a sala de aula do semipresencial sem o conhecimento da metodologia adequada para essa modalidade, apenas com informações substanciais de que deveriam planejar em suas disciplinas.

Gráfico 5 — Para atuar na modalidade semipresencial você realizou capacitação?



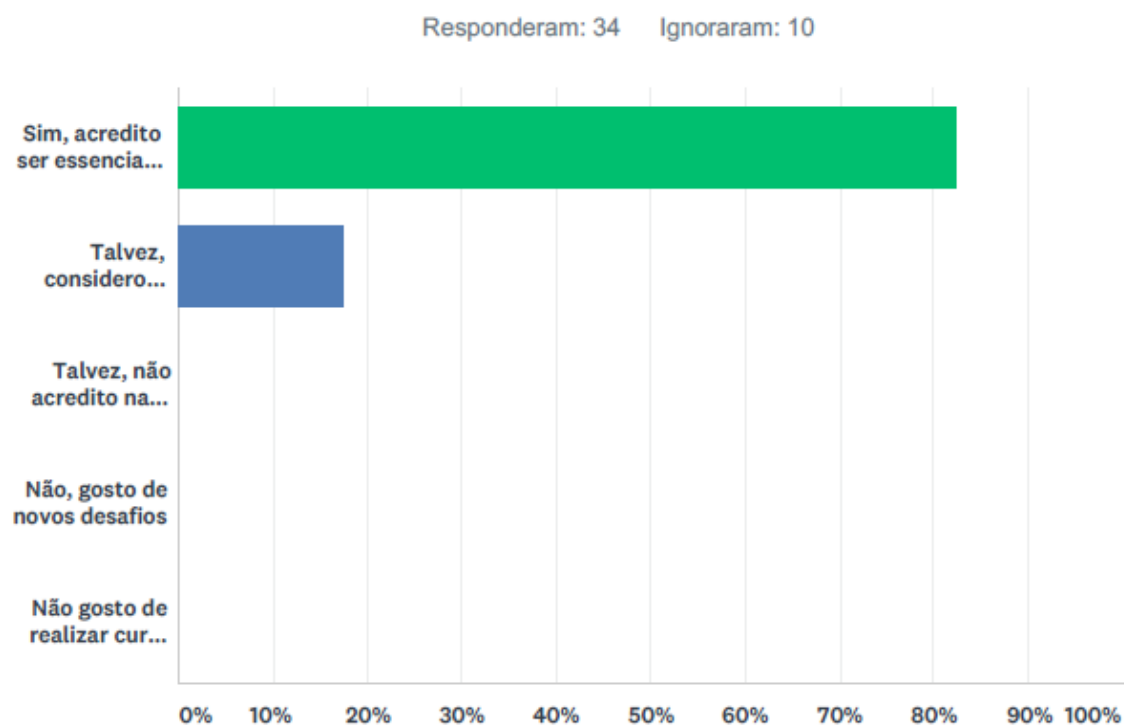
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim, realizei um curso de formação	14,71%	5
Não, aprendi sozinho (a)	23,53%	8
Não, fui à sala de aula sem experiência	5,88%	2
Apenas recebi orientações de como fazer	50,00%	17
Outro (especifique)	5,88%	2
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>

Nº	OUTRO (ESPECIFIQUE)	DATA
1	Realizei cursos ofertados pelo CREARE/PUCPR	19/09/2017 20:59
2	Pesquisa, estudo, seminários, congressos	11/09/2017 10:20

FONTE: Dados da pesquisa (2018).

Percebeu-se, também, que não tiveram uma capacitação para o modelo de curso ou que aprenderam de maneira autônoma de como aplicá-lo, mas que gostariam de uma capacitação, informação que se confirma no Gráfico 6, onde vinte e oito, dos trinta e quatro respondentes, afirmam que acreditam ser essencial uma capacitação para sua atuação e, os outros seis respondentes talvez consideram importante, mas não necessário.

Gráfico 6 — Você considera importante realizar uma capacitação sobre a metodologia de ensino híbrido antes de atuar na modalidade semipresencial?



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
Sim, acredito ser essencial para minha atuação	82,35% 28
Talvez, considero importante, mas não necessário	17,65% 6
Talvez, não acredito na eficácia de capacitação para professores em serviço	0,00% 0
Não, gosto de novos desafios	0,00% 0
Não gosto de realizar cursos de capacitação	0,00% 0
TOTAL	34

FONTE: Dados da pesquisa (2018).

Apoiado nessa constatação, oriunda do mapeamento sobre o conhecimento dos professores, em serviço, com relação à aplicação das metodologias ativas e da compreensão da metodologia de ensino híbrido, ficou evidenciada a necessidade de criação de um curso de formação continuada abrangendo esses temas.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O curso de formação continuada foi oferecido para todos os professores da Escola Superior de Educação — ESE da referida IES, como uma extensão, para ser realizada em serviço. Como divulgação do curso, encaminhei um e-mail para os professores com um *link* para acesso às inscrições; foram ofertadas 40 vagas que foram preenchidas em menos de uma semana.

Efetivamente, participaram da formação 30 professores ao longo das cinco semanas de atividades. Alguns foram assíduos, enquanto outros foram a alguns encontros presenciais. Participaram, também, alunos de Licenciatura em Pedagogia como monitores de uma das aulas e uma colega de mestrado como ministrante em outra aula. Ministrei as demais aulas, em formato de oficina, e realizei a tutoria *on-line* no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A participação desses sujeitos no referido curso de formação será a base da investigação para o levantamento dos dados, para a aplicação e realização das atividades como um todo, tanto *on-line* como presencial.

## 4. PRODUTO DA PESQUISA: CURSO DE FORMAÇÃO

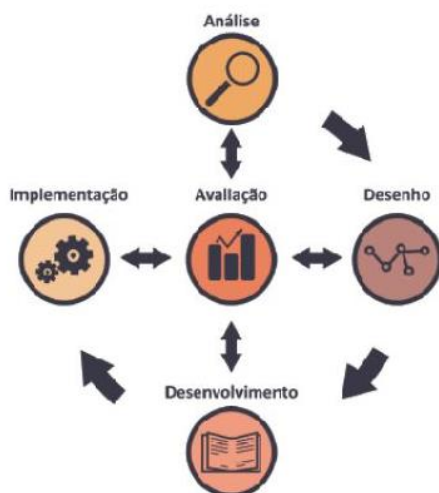
Neste capítulo será apresentado o produto desta pesquisa de mestrado, demonstrando as etapas de desenvolvimento do curso de formação continuada e apresentando o relato das oficinas presenciais que aconteceram neste período.

### 4.1 DESIGN EDUCACIONAL

Após a delimitação do problema e o mapeamento das necessidades dos professores, foi desenvolvido um projeto instrucional de *Design Educacional*, conforme Mattar (2014) define sendo “o planejamento, elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem” (MATTAR, 2014, p.19), para construção do curso de capacitação, favorecendo as vertentes dos objetivos das linhas de atuação. O curso foi caracterizado como uma extensão universitária, pois, além de ter sido um projeto institucional, a carga horária de 40 horas designou essa característica.

O projeto instrucional iniciou-se com a especificação do objetivo geral e dos objetivos específicos. Foi empregado o modelo ADDIE — *Analysis* (Análise), *Design* (Desenho), *Development* (Desenvolvimento), *Implementation* (Implementação) e *Evaluation* (Avaliação) para a sua configuração (Figura 9). Toda a metodologia ADDIE deste curso foi projetada e desenvolvida pela pesquisadora.

Figura 9 — ADDIE



FONTE: Albaladejo (2016).

Cada uma das fases do modelo ADDIE fornece aportes para o andamento da próxima etapa do processo, que são classificadas como segue:

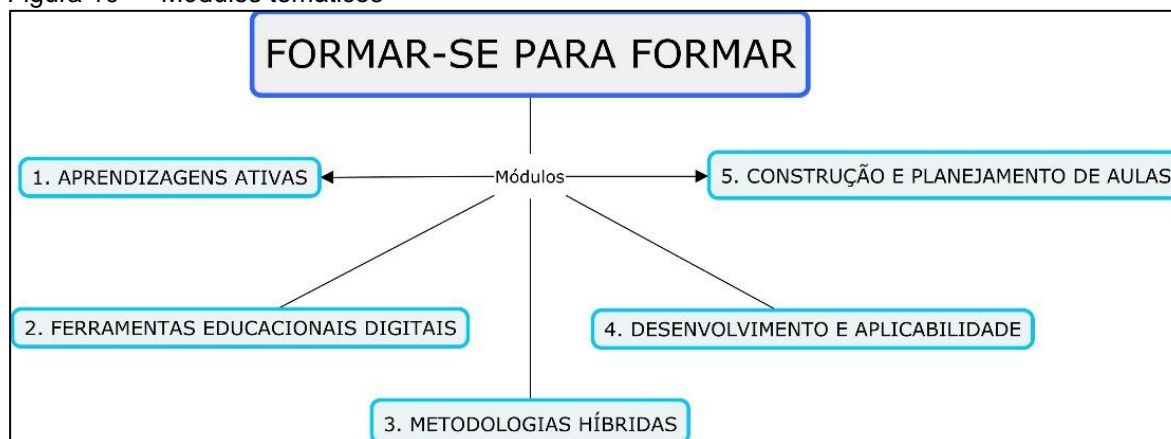
1. A primeira etapa de Análise, consiste basicamente em levantar todas as necessidades do público-alvo que precisam ser claramente compreendidas. É aqui que se levanta o problema que será solucionado a partir do material elaborado (ALBALADEJO, 2016, I. 661).
2. Na segunda etapa, o Desenho, é fundamental que se tenha a definição dos objetos de aprendizagem, pois dependem do procedimento de ensino e da avaliação, ocorrendo a elaboração de conteúdo, com ordenação dos conceitos, suas relações e sua granularidade, desenho instrucional de conteúdo, elaboração de exercícios e construção da avaliação, representados em um roteiro (ALBALADEJO, 2016, I. 675).
3. É na terceira etapa de Desenvolvimento que efetivamente ocorre a produção dos materiais planejados na fase do desenho (GAVA; NOBRE; SONDERMANN, 2014, p. 114).
4. A quarta etapa, de Implementação, é a fase responsável pelos testes de validação do material e a implantação do material produzido (GAVA; NOBRE; SONDERMANN, 2014, p. 114).
5. E na quinta etapa, de Avaliação, é verificada a eficiência do programa. Essa avaliação pode ser feita a partir de um teste com um grupo pequeno, com pessoas de perfis variados ou ainda com um grupo específico de alguma organização (ALBALADEJO, 2016, I. 675).

Essas etapas estão distribuídas em dois momentos: Concepção e Execução. A Concepção compreende as fases da análise, desenho e desenvolvimento. Já a Execução compreende as fases de implementação e avaliação (FILATRO, 2008, p. 117).

Para a fase de concepção do projeto instrucional do curso, foram estruturados cinco módulos temáticos, pautados no problema da pesquisa, nos quais a partir daí, foram determinadas a necessidade e a suficiência dos cinco módulos temáticos (Figura 10).



Figura 10 — Módulos temáticos



FONTE: Kraviski (2018).

Com o tratamento desses módulos temáticos, constatou-se que seria necessária a configuração de algumas abordagens para cada um deles, como ideias pedagógicas aplicadas, bem como a metodologia utilizada para a transmissão do teórico e a atuação na prática. Para isso, cada um dos eixos foi desmembrado em objetos de aprendizagem (Figura 11).

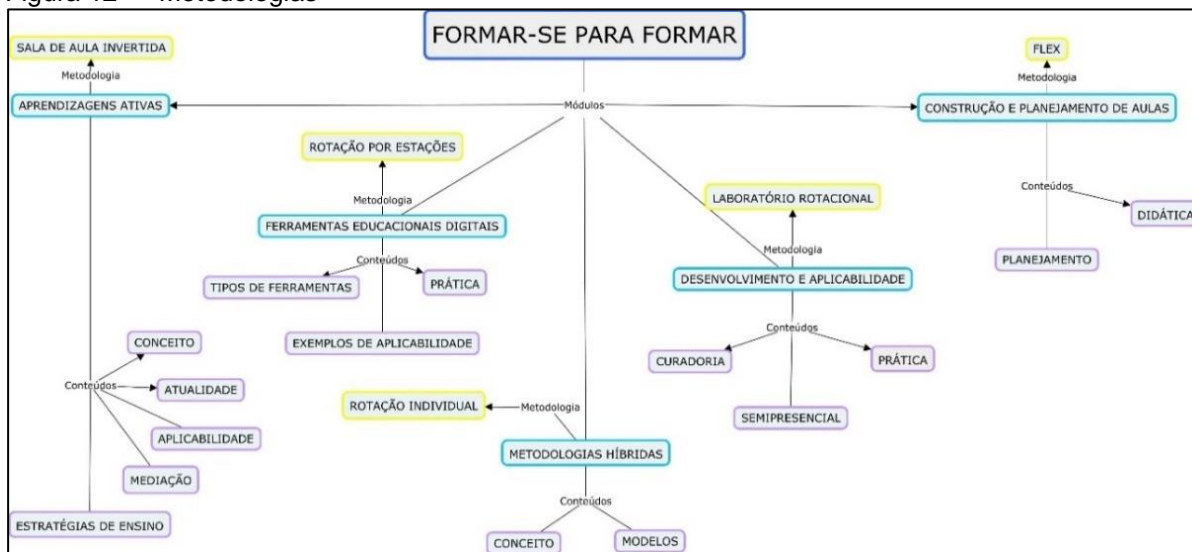
Figura 11 — Conteúdos



FONTE: Kraviski (2018).

A metodologia utilizada para as abordagens teóricas e práticas, *on-line* e presencial, foi baseada nos modelos de ensino híbrido de Horn e Staker (2015). Para cada um dos módulos foi aplicado o hibridismo, destacando uma metodologia apropriada e adaptada para cada oferta, que se configura o ensino presencial com pelo menos um recurso *on-line* presente (Figura 12).

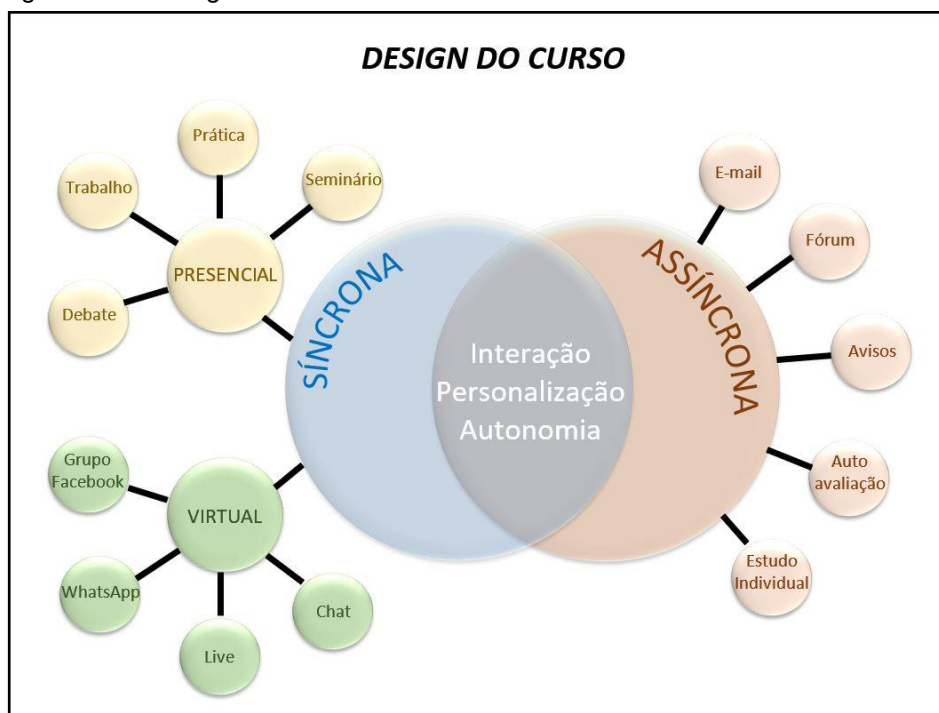
Figura 12 — Metodologias



FONTE: Kraviski (2018).

Com este primeiro *brainstorming* dos módulos temáticos, dos objetos de aprendizagem e da metodologia, o projeto do curso estava concluído, delineado em mapa conceitual e em documento (apêndice B), compondo a fase de Análise e Desenho, da Concepção do ADDIE, expresso no Design do Curso (Figura 13).

Figura 13 — Design do curso



FONTE: Kraviski (2018).

Partiu-se para a próxima etapa do projeto instrucional, de Desenvolvimento, que seria a criação e a disponibilização de todo o material didático. O material de apoio para leitura foi desenvolvido por módulo, em formato de *e-book*, abrangendo os objetos de aprendizagem em sua totalidade, em uma unidade de material modular. Além de fundamentação teórica, contou-se com a indicação de atividades complementares, síncronas e assíncronas, como fórum, *chat*, indicação de leituras extras e de vídeos. Estes *e-books* foram disponibilizados na plataforma *on-line*. Para isso, foi utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem — AVA da própria IES. O curso foi criado no AVA, seguindo as divisões modulares, deixando-as independentes umas das outras. O material didático foi apresentado em versão PDF e em formato de livro eletrônico, desenvolvido no formato *flip-page*, disponível na plataforma *on-line* JOOMAG<sup>4</sup> (Figura 14).

Figura 14 — *E-book*



FONTE: Kraviski (2018).

Considerou-se utilizar *microlearning* para a produção das videoaulas. Primeiramente pelo fato de que micros vídeos são ideais para acessibilidade e rapidez para atingir o objetivo e, segundo, porque é possível personalizar de acordo com a flexibilidade de tempo, auxiliando na assimilação de conteúdo e foco nos objetivos. Também se optou por gravação de “vídeos caseiros”, com a intenção de mostrar ao público-alvo que temos as ferramentas necessárias em mãos (*smartphones* e *internet*)

---

<sup>4</sup> <https://www.joomag.com/>

práticas e gratuitas, para potencializar a aprendizagem além das videoaulas tradicionais gravadas em estúdios profissionais.

Foram elaborados cronogramas semanais de atividades que os alunos receberam por envio de *e-mail* e também disponibilizados no AVA. Esses cronogramas detalharam os momentos de participação do aluno no curso, nas atividades síncronas e assíncronas, constituindo-se assim, uma Rotina Diária de Estudos (Figura 15).

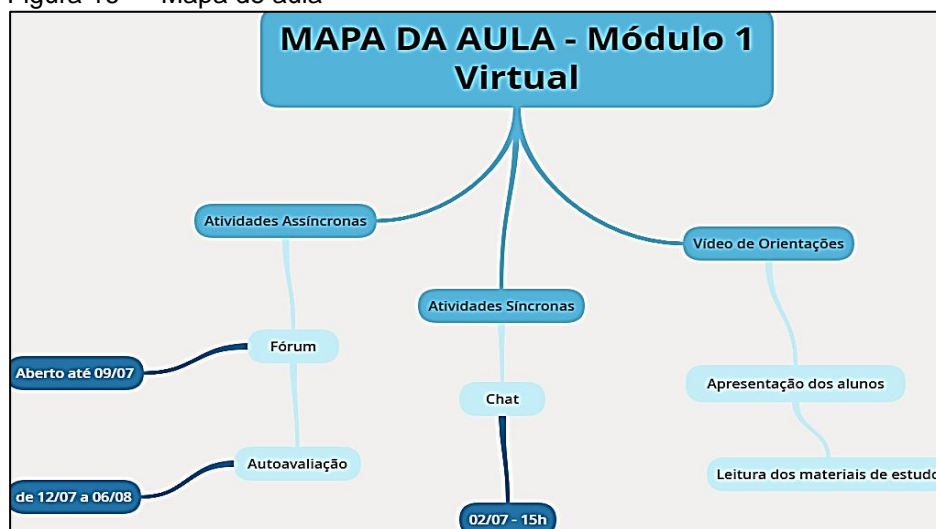
Figura 15 — Rotina Diária de Estudos

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES		
MÓDULO 1 - Aprendizagens Ativas		
DATAS	ATIVIDADES	ONDE?
02/07 - Segunda-feira	Chat	AVA - Chat
03/07 - Terça-feira	Aula Presencial	Campus
04/07 - Quarta-feira	Participação do Fórum	AVA - Fórum
05/07 - Quinta-feira	Autoavaliação	AVA - Avaliações
06/07 - Sexta-feira	Trabalho	AVA - Trabalhos

FONTE: Kraviski (2018).

Além dos cronogramas de atividades, o aluno também teve acesso a um mapa de aula, o qual a partir de um modelo baseado em um mapa mental indicava a sequência das atividades e as datas e horários de entrega (Figura 16). Nos cinco módulos do curso foram disponibilizados no AVA o cronograma de atividades e o mapa de aula.

Figura 16 — Mapa de aula



FONTE: Kraviski (2018).

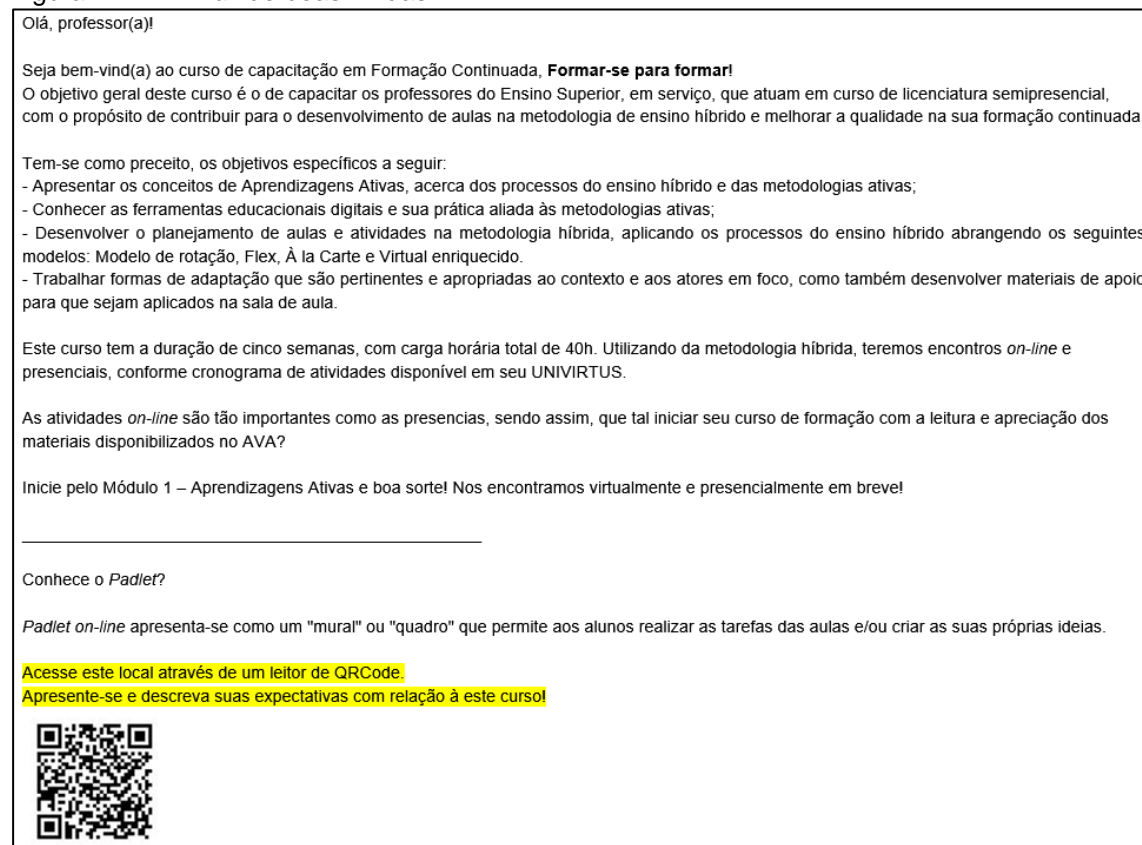
A divulgação do curso contou com a execução de materiais de comunicação produzidos pelo setor de Marketing da IES. Como o curso foi uma extensão ofertada dentro da instituição, este setor é responsável pela criação e divulgação de eventos, assim sendo, esta elaboração ficou a critério deles. Finalizadas as artes, houve poucos detalhes a serem ajustados, seguidos da aprovação para a ação de divulgação. Os *e-flyers* enviados aos professores estão disponíveis no apêndice C.

Concluída a etapa de Desenvolvimento, iniciou-se a Execução. A fase de Implementação, inserida nesta etapa, ocorreu ao longo de cinco semanas de curso de formação. Com professores inscritos, curso divulgado e material disponibilizado, iniciamos o curso com a comunicação de boas-vindas e agendamento do encontro presencial. O primeiro contato com a turma foi por meio de *e-mail* e replicado por aviso no AVA (Figura 17). Houve uma tentativa de utilização do *Pladet*<sup>5</sup> para um mural de recados e de compartilhamento de ideias, talvez de interações entre os alunos, porém sem sucesso de interação. O aplicativo foi pouco acessado e apenas três professores compartilharam informações no mural.

---

<sup>5</sup> *Padlet on-line* é um "mural" ou "quadro" que permite aos alunos realizar as tarefas das aulas e/ou criar as suas próprias ideias.

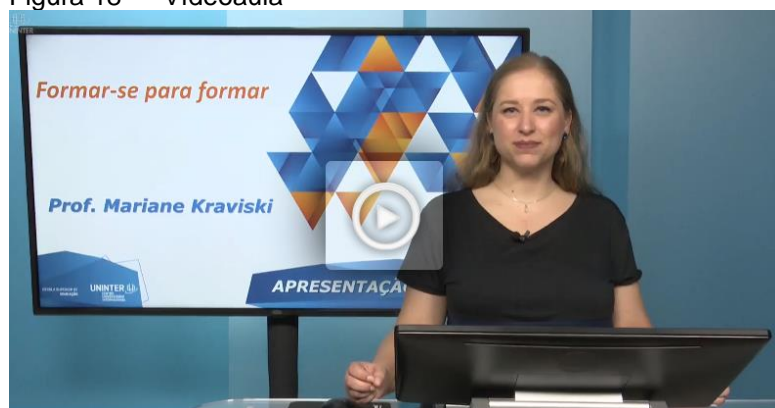
Figura 17 — E-mail de boas-vindas



FONTE: Kraviski (2018).

Após o envio do *e-mail*, com o curso já disponibilizado no AVA, os professores tiveram acesso ao primeiro módulo, onde estavam disponíveis as primeiras orientações em formato de vídeo, gravado nos estúdios da IES (Figura 18). Neste vídeo, além de conter as informações importantes sobre o curso de formação, também foi disponibilizada a primeira atividade a ser realizada antes do primeiro encontro presencial.

Figura 18 — Vídeoaula



FONTE: Kraviski (2018).

Como a implementação não foi apenas uma fase de testes de validação, mas sim o curso propriamente aplicado, essa fase dentro da pesquisa foi crucial, pois foi a implementação do curso de formação juntamente com a análise da execução.

Para a última parte da execução, que é a fase de Avaliação, foi realizada a observação participante de todos os momentos, tanto *on-line* quanto presencial. Além disso, ao final de cada módulo, foram disponibilizados questionários de Autoavaliação, apêndice D, e Trabalhos realizados em equipe nos encontros presenciais.

#### 4.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM E MATERIAIS DIDÁTICOS

A produção do material didático partiu da premissa que deveria conter a fundamentação teórica das práticas que seriam realizadas presencialmente, com uma diversidade de fontes e *hiperlinks* que direcionavam tanto à vídeos como artigos científicos como uma complementação ao que estava exposto da teoria. Com um formato dialógico, pretendeu-se conversar com o professor, de uma maneira formal, porém didática.

Para o desenvolvimento dos *e-books*, partiu-se do pressuposto obtido e colocado no mapa conceitual da fase de concepção do curso, baseados nos objetos de aprendizagem ali propostos. Para tanto, foram definidos 24 (vinte e quatro) objetos de aprendizagem, de forma conjunta, para a composição da parte de conteúdo do curso de formação.

Os materiais didáticos foram disponibilizados semanalmente, conforme oferta sequencial do módulo no AVA, para que pudessem ser acessados *on-line* ou baixados para leitura ou também impressos. Todos os *e-books* continham quadros que indicavam a participação e interação de atividades síncronas e assíncronas no AVA, como o *chat* e o fórum, além de um grupo no *Facebook*<sup>6</sup> criado para compartilhamento de conteúdo interessante para a formação do professor.

Os objetos de aprendizagem do material didático do curso foram compostos conforme disposto no quadro 2, a seguir:

---

<sup>6</sup> Rede social *on-line*

Quadro 2 — Objetos de Aprendizagem

MÓDULO	OBJETO DE APRENDIZAGEM
Módulo 1 Aprendizagens Ativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é aprendizagem ativa?</li> <li>- Personalização do Ensino</li> <li>- Como Aplicar?</li> <li>- Parceria entre professor e aluno</li> <li>- Qual a melhor metodologia em sala de aula?</li> </ul>
Módulo 2 Ferramentas Educacionais Digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnologias da Informação e Comunicação</li> <li>- A importância das ferramentas digitais para a aprendizagem</li> <li>- Tipos de ferramentas</li> <li>- Exemplos de aplicabilidade</li> </ul>
Módulo 3 Metodologias Híbridas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é e como funciona o Ensino Híbrido</li> <li>- Modelos de Ensino Híbrido</li> <li>- Modelos propostos por Horn e Staker (2015)</li> <li>- O que os autores/criadores da teoria dos híbridos concluem?</li> </ul>
Módulo 4 Desenvolvimento e Aplicabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é curadoria?</li> <li>- Como fazer curadoria de conteúdo?</li> <li>- Legalmente, como é a proposta do curso semipresencial?</li> <li>- Qual a organização curricular do curso semipresencial?</li> <li>- Qual a relação metodologia semipresencial x ensino híbrido?</li> <li>- Colocando a teoria em prática!</li> </ul>
Módulo 5 Construção e Planejamento de Aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inovação na sala de aula</li> <li>- Como inovar na sala de aula?</li> <li>- Planejamento de aulas</li> <li>- Exemplos de aulas inovadoras</li> <li>- Mão na massa</li> </ul>

FONTE: Kraviski (2018).

A pretensão era de que cada aluno dedicasse um total de 4 horas semanais de tempo de estudo por módulo de maneira virtual, desenvolvidas de acordo com o ritmo de cada um. Justamente pensando que o curso foi proposto para professores em serviço, esta atividade poderia ser realizada em horário de trabalho, dedicando essa carga horária semanalmente, sem que houvesse prejuízos de sua carga de trabalho na IES. Apenas a atividade síncrona que contou um horário pré-determinado para realização, (encontros no *chat*). As demais atividades assíncronas ficaram a critério de realização e organização do tempo de cada aluno.

Demais materiais didáticos foram utilizados nos encontros presenciais, que serão explicitados no decorrer da descrição da metodologia das aulas, como também a exploração de temas específicos diferentes dos encontrados no material didático, que proporcionaram a utilização dos modelos de ensino híbrido em cada um dos encontros.

#### 4.3 METODOLOGIA DAS AULAS — OS ENCONTROS PRESENCIAIS

Para os encontros presenciais buscamos fazer uso de metodologias ativas, diversificando o ambiente de trabalho, e uso de tecnologias digitais. Tudo isso adaptando os modelos de ensino híbrido conforme Horn e Staker (2015).



A pretensão dos encontros era que os professores estudassem o material disponibilizado *on-line* no AVA e viessem com esse conhecimento prévio para o encontro presencial. Porém, percebemos que no primeiro encontro, poucos haviam realizado a leitura e aprofundamento dos materiais.

A partir dessa constatação, os demais encontros não foram baseados nos conteúdos dos *e-books*, mas sim, em atividades baseadas em conteúdos além daquele disponibilizado virtualmente. Sendo assim, os encontros contaram com as atividades que estão expostas no quadro 3:

Quadro 3 — Encontros presenciais

Módulo	Estratégia	Modelo	Competências
Aula 1 Aprendizagens Ativas	<i>Design Thinking</i>	Sala de Aula invertida	- Trabalho em equipe - Comunicação - Liderança - Desenvolvimento de ideias, reflexão e tomada de decisões
Aula 2 Ferramentas Educativas Digitais	Conceitualização do Modelo de Estilo de Aprendizagem VARK	Rotação por Estações	- Ampliação de conceitos (visão acerca do assunto) - Síntese - Sistematização de Conteúdos - Comparação - Expressar opinião - Associação de ideias
Aula 3 — Metodologias Híbridas	Planejamento de Aulas	Rotação Individual	- Trabalho em equipe - Desenvolvimento da Criatividade - Apropriação da cultura digital - Associação e desenvolvimento de ideias - Apresentação oral
Aula 4 Desenvolvimento e Aplicabilidade	<i>Game</i> educacional	Laboratório Rotacional	- Gerenciamento da informação - Desenvolvimento da Criatividade - Capacidade analítica - Empatia - Desenvolver a autonomia do aluno - Trabalho em equipe - Personalização do ensino
Aula 4 Construção e Planejamento de Aulas	Caça ao tesouro e painel integrado	Flex	- Trabalho em equipe - Associação e desenvolvimento de ideias - Troca de informações - Capacidade de sintetizar as ideias - Síntese - Comunicação oral

FONTE: Kraviski (2018).

Nossa intenção era a de possibilitar o entendimento desses professores a respeito da integração entre a tecnologia na sala de aula e mais interação, e não apenas buscando transmitir conhecimento. Quando optamos por fazer as aulas baseadas nos modelos de ensino híbrido, a princípio, foram consultados os modelos de Horn e Staker (2015), conforme anteriormente fundamentados. Para tanto, estes modelos não foram engessados, mas sim adaptados para a realidade de ambiente de

aprendizagem, tecnologias digitais, público e tempo disponível na formação de professores. Essa adaptação proporcionou momentos agradáveis com muita prática e criatividade.

A seguir, serão apresentadas as metodologias desenvolvidas em cada um dos encontros presenciais, bem como materiais utilizados, estratégias e competências na adaptação de cada modelo de ensino híbrido utilizado nessas aulas.

#### 4.3.1 Módulo 1 — *Design Thinking*

O primeiro encontro presencial do curso de formação continuada, que fez parte do Módulo 1 — Aprendizagens Ativas, contou com a participação de uma colega de mestrado para a aplicação da estratégia de *Design Thinking* — DT. O modelo de ensino híbrido aplicado foi o de Sala de Aula Invertida. No primeiro *e-mail* enviado à turma, foi solicitado que lessem o *e-book* antes da aula. Sendo assim, a aplicação do DT teve como foco e proposição soluções para o tema das Aprendizagens Ativas. Para um melhor entendimento sobre DT, utilizamos a definição apresentada por Cavalcanti e Filatro (2016)

O DT quebra a rigidez de abordagens pedagógicas centradas no ensino transmissivo. Como o DT é composto de um processo prático, colaborativo e interativo, quando é adotado como estratégia de ensino-aprendizagem, permite que estudantes trabalhem em grupos e, de forma criativa, projetem soluções para problemas reais, identificados em um contexto específico. Com isso, conseguem atribuir sentido à teoria aprendida nos conteúdos curriculares ao confrontá-la com a prática encontrada na realidade investigada (CAVALCANTI; FILATRO, 2016, p. 66).

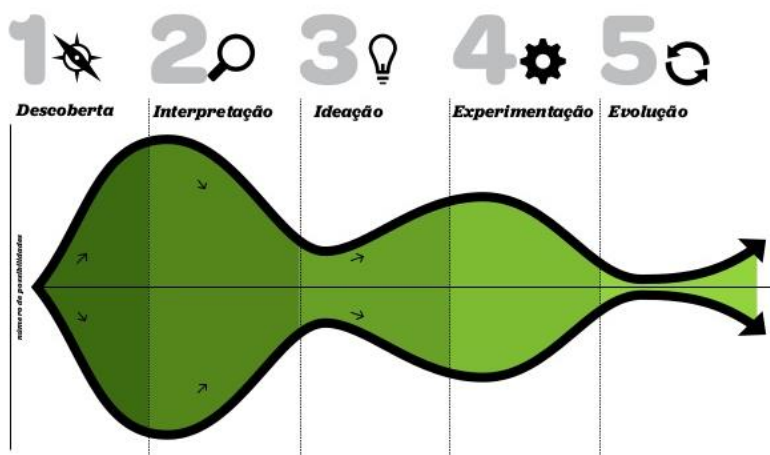
A opção pelo DT foi pensando que a partir do estudo prévio sobre o tema, poderíamos desenvolver soluções para questões do dia a dia, como escola, professor, aluno, aula e todas as opções de viabilidades que surgiriam a partir das discussões das equipes. Para isso, separamos os professores em equipes. Estávamos em um ambiente que nos proporcionou esse trabalho de construção, onde havia mesas grandes, disponibilização de materiais e espaço suficiente para o desenvolvimento da atividade.

A pretensão foi passar por todas as fases do DT. Mesmo que a duração do encontro fosse de 3 horas, realizamos a atividade em um tempo viável e adequado para o propósito. A atividade teve início com uma breve explanação do que é essa estratégia, quais as etapas e finalidade, aplicabilidade e o desenvolvimento para utilização na educação.

Foram utilizados como embasamento teórico o livro *Design Thinking: na educação presencial, a distância e corporativa* (CAVALCANTI; FILATRO, 2016) e o site *Design Thinking para educadores* (DT PARA EDUCADORES..., 2019, p.1). As etapas foram seguidas e trabalhadas conforme compartilhado nessas fontes (Figura 19).

Figura 19 — Ciclo *Design Thinking*

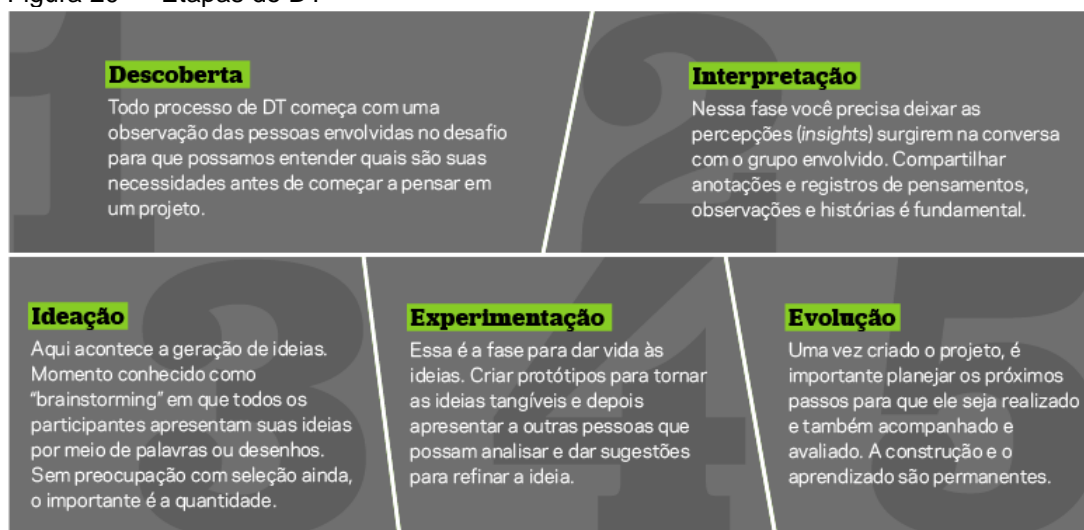
CICLOS DO DESIGN THINKING PARA EDUCADORES



FONTE: *Design Thinking para Educadores* (2018).

Cada uma das etapas do DT, foram baseadas nas definições expostas por Gonsales (2017), como mostra a Figura 20.

Figura 20 — Etapas do DT



FONTE: *Design Thinking para Educadores* (2018).

A atividade de DT teve início com um *brainstorming*, em que as equipes foram desafiadas a realizar apontamentos sobre as motivações e tensões (Figura 21). As

equipes receberam cartolinas e *post-its* para o desenvolvimento das ideias. Nesta etapa, foram estruturados desafios a partir das motivações e tensões elencadas, que seriam pré-requisitos para começar com a etapa da descoberta do DT.

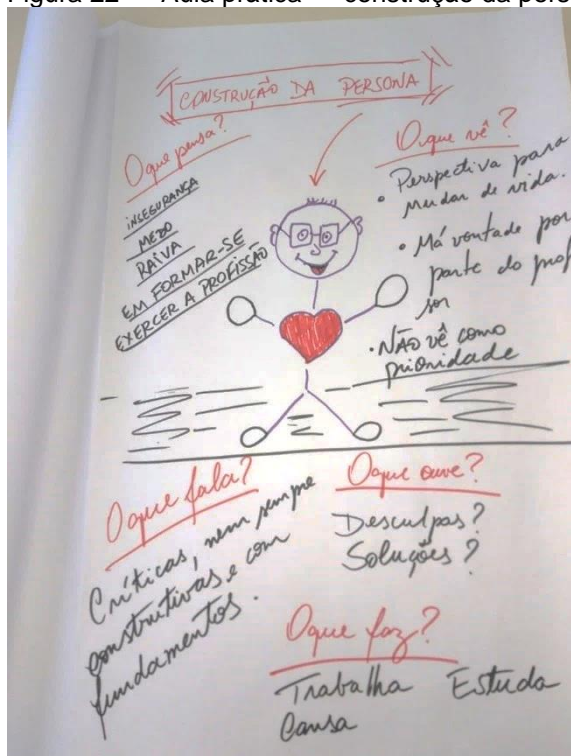
Figura 21 — Aula prática — motivações e tensões



FONTE: Kraviski (2018).

Finalizado o *brainstorming* e passado para a primeira etapa, a Descoberta — descobrir quem são as pessoas envolvidas no seu desafio — iniciou a construção da persona (Figura 22). Nesse momento, a equipe deveria responder a alguns questionamentos para a construção da persona, como: O que pensa e sente? O que fala? O que vê? O que faz? Quais seus medos? Quais seus desejos? Com as respostas, neste momento se descobre qual a persona do seu desafio que, baseado no tema proposto, pode ser o professor, o aluno ou o gestor, ou seja, aquilo que a equipe descobriu por meio das respostas obtidas e analisadas do entendimento de suas necessidades e construção de seu perfil.

Figura 22 — Aula prática — construção da persona



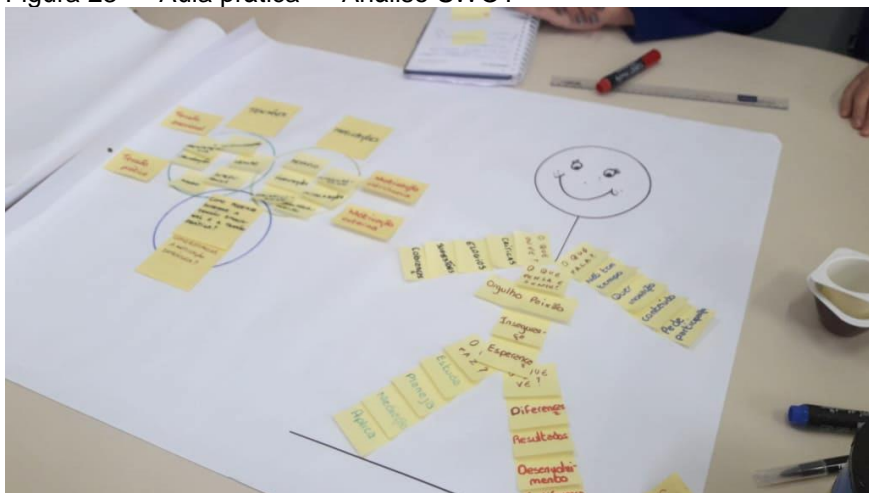
FONTE: Kraviski (2018).

A segunda etapa, de Interpretação foi o momento em que as equipes tiveram que exercer suas capacidades de análise para entender melhor a situação, compreender seu significado. Quais os medos e quais os desejos? A partir desta reflexão, organizar as descobertas sobre o desafio e compreender os significados.

O próximo passo, então, foi realizar a Análise Swot<sup>7</sup> — *strengths* (forças), *weaknesses* (fraquezas), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças) — com o obtido das descobertas do desafio e da compreensão dos significados, análise do ambiente interno e externo em que estão envolvidos (Figura 23).

<sup>7</sup> Em português, é chamada de "análise FOFA". A função dessa ferramenta é avaliar os ambientes interno e externo a um empreendimento, formulando táticas para otimizar o desempenho no mercado. Assim, são analisadas também as oportunidades e as ameaças. Disponível em: <https://blog.contaazul.com/analise-swot-para-pequenas-empresas-o-que-muda-e-como-fazer>

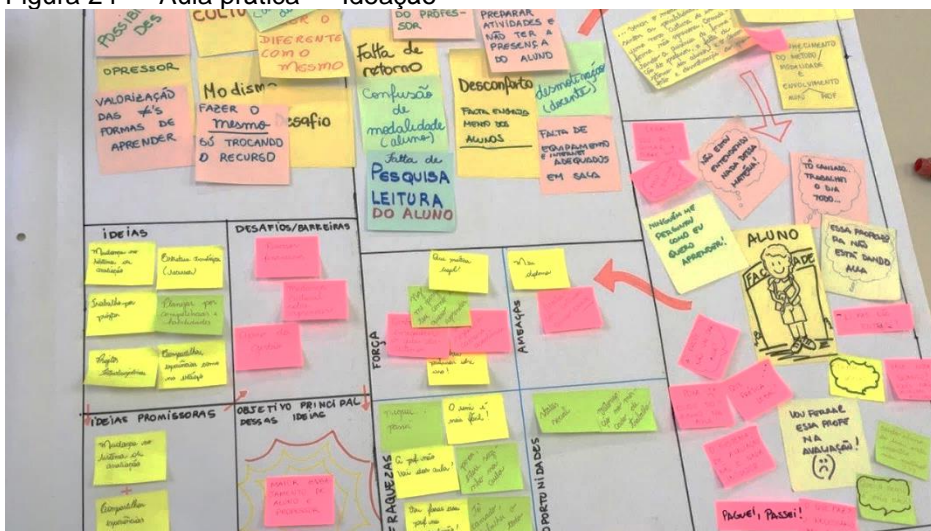
Figura 23 — Aula prática — Análise SWOT



FONTE: Kraviski (2018).

A terceira etapa de Ideação (Figura 24), foi a construção de novas soluções para o desafio que, a partir da divisão de ideias, desafios/barreiras, ideias promissoras e objetivo principal, foram formuladas novas ideias para solucionar o problema encontrado.

Figura 24 — Aula prática — Ideação



FONTE: Kraviski (2018).

Um próximo passo, foi o *feedback* para trocar ideias entre as equipes (Figura 25). O procedimento se dá pela troca de um dos membros da equipe que vai para um outro grupo. Então, esse grupo conta a ideia desenvolvida pela equipe para o membro externo que oferece sua opinião sobre a ideia da equipe.

Figura 25 — Aula prática — *Feedback*



FONTE: Kraviski (2018).

A quarta etapa de Experimentação foi o momento da construção, na prática, da ideia desenvolvida pela equipe, chamada de prototipação. Cada equipe teve que prototipar a ideia para representação. Com os recursos disponíveis na sala de aula, contaram com diversos materiais para essa construção.

A quinta e última etapa foi a Evolução. Momento de avaliar e identificar as melhorias possíveis, apresentando a ideia para todas as equipes. Este foi um momento de muita troca e empatia, pois as equipes construíram suas ideias em protótipos e, além de apresentarem para todos, surgiu um momento de reflexão e vontades de transformação. Os resultados das equipes são apresentados a seguir:

Equipe 1: Desafio docente — motivação intrínseca e extrínseca (Figura 26)

Figura 26 — Museu das Práticas Pedagógicas



FONTE: Kraviski (2018).

Equipe 2: Desafio discente — conhecimento e envolvimento do método e da modalidade por parte do professor e do aluno (Figura 27)

Figura 27 — Sistema de avaliação que valorize as práticas em sala de aula



FONTE: Kraviski (2018).

Equipe 3: Desafio discente — Sala de aula com experiência de aprendizagem mais inclusiva entre os alunos (Figura 28)

Figura 28 — Modelo de sala de aula



FONTE: Kraviski (2018).

Equipe 4: Desafio Docente — formação prática de professores para a utilização das tecnologias e das metodologias ativas (Figura 29)



Figura 29 — Formação de professores em tecnologia educacional digital



FONTE: Kraviski (2018).

#### 4.3.2 Módulo 2 — Conceitualização do Modelo de Estilo de Aprendizagem VARK

O segundo encontro presencial, que fez parte do Módulo 2 — Ferramentas Educacionais Digitais, teve como objetivo central o desenvolvimento do modelo de ensino híbrido rotação por estações e, para uma dinâmica e entendimento desse modelo, foi utilizado como conteúdo da aula o modelo VARK de estilos de aprendizagem. Como foi constatado no primeiro encontro que os professores não se aprofundaram do material *on-line* antes da aula, decidimos por alterar os temas das aulas, tendo como foco maior o modelo de ensino híbrido, em detrimento dos objetos de aprendizagem do referido módulo.

Viabilizando a prática a partir deste modelo híbrido, o conteúdo da aula foi explanado em quatro estações de trabalho, em que os alunos se dividiram em grupos e cada um deles foi para uma das estações. O tema foi os estilos de aprendizagem VARK. Para um melhor entendimento, o modelo VARK de estilos de aprendizagem foi criado em 1992 por Neil Fleming, que se constitui em uma técnica de mapeamento de estilos de aprendizagem chamado de VARK (*Visual, Aural-Read, Write and Kinesthetic*). Para Fleming (2001 apud Schmitt; Domingues, 2016) o ser humano tem quatro canais de aprendizado, são eles: Visual, Auditivo, Leitura/escrita e Sinestésico (SCHIMITT; DOMINGUES, 2016).

A grande questão da atividade foi “brincar” com os estilos de aprendizagem e com as estações, pois o tema foi exposto de acordo com o modelo VARK, elucidando o significado e a experiência na prática — visual, auditiva, leitura e cinestésica. Por isso, também, a atividade foi definida como uma hipertextualidade do modelo, já que

a apresentação do conteúdo foi de acordo com cada um dos estilos de aprendizagem do VARK e sua conceitualização.

A intenção em criar essa analogia dentro da estrutura da atividade, foi realmente a de demonstrar dois propósitos dentro da hipertextualidade: o modelo de ensino híbrido rotação por estações e os estilos de aprendizagem do modelo VARK. E quanto à finalidade em relacioná-los, se dá ao fato de que a definição do termo hipertexto, conforme elucida Marcuschi (2001), é que

A ordem das informações não está dada na própria estrutura da escrita. Diferentemente do que o texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode dar-se em muitas ordens. Tem múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir. Há maior liberdade de navegação pelas informações como se estivéssemos imersos num *continuum* de discursos espalhados por imensas redes digitais (MARCUSCHI, 2001, p. 86).

O hipertexto, comumente utilizado na rede, concede acesso a conhecimentos além do texto descrito, de maneira interligada e interativa, organizando informações de forma não-linear. Relacionar hipertexto com a prática proposta na oficina foi conectar e complementar os conceitos, realizando conexões entre a teoria e a prática, possibilitando a interatividade e a múltipla leitura do texto e experimentação da práxis.

A atividade iniciou com um momento expositivo, em que foi descrita a metodologia de aula daquele encontro, com a explicação do modelo utilizado e sua finalidade. Num segundo momento, foi realizada uma atividade com uma ferramenta digital educacional, o *Kahoot!*<sup>8</sup>, para uma avaliação diagnóstica da aprendizagem, dos tópicos que seriam ensinados naquela aula. Esta ação foi desenvolvida de modo que o professor pudesse focar naquele dado momento, na importância de que todos fossem ensinados metodologicamente de tal forma que atingissem a qualidade do desempenho desejado (LUCKESI, 2018, p. 89), para dar seguimento à prática, podendo ser assessorado conforme a necessidade de cada um. Para isso, foram elaboradas perguntas para nortear o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema escolhido e, também, como intenção, o estímulo ao uso da tecnologia como inovação na sala de aula — um dos objetivos do curso de formação continuada em

---

<sup>8</sup> Kahoot! é uma plataforma de aprendizagem *on-line* baseada em jogos e testes usada como tecnologia educacional.

questão — utilizar o *Kahoot!* para esse momento de análise.

Na continuidade, foi solicitado aos alunos que eles se dividissem em quatro grupos de seis integrantes e que cada grupo ocupasse um espaço, neste caso representado por uma grande mesa, que correspondiam às estações de trabalho, conforme a divisão enumerada e caracterizadas por cores, e de acordo com o modelo VARK de estilos de aprendizagem:

Quadro 4 — Estações de trabalho — modelo VARK

<b>Nº</b>	<b>COR</b>	<b>VARK</b>
01	Estação Azul	Visual
02	Estação Verde	Leitura e Escrita
03	Estação Roxo	Cinestésico
04	Estação Laranja	Auditivo

FONTE: Kraviski (2018).

Como proposto no modelo de ensino híbrido de rotação por estações, as atividades desenvolvidas nas estações de trabalho independem uma da outra. Desta forma, os alunos ficaram livres para realizar a troca de mesa, sendo estipulado um tempo exato de permanência em cada atividade, que foi pré-determinado em trinta minutos cada rodada. A exigência era a de que os alunos participassem das quatro estações, independente da sequência seguida.

Cada uma das mesas continha uma ficha de instruções, com um *QR Code*<sup>9</sup> que direcionava ao roteiro da aula. Este roteiro foi preparado para os alunos utilizarem como apoio em todas as etapas da aula e abrangia a descrição das atividades a serem realizadas nas estações de trabalho. Foi utilizada a plataforma *Sway* para a disponibilização do roteiro, uma ferramenta que faz parte do pacote *Office* da *Microsoft*, que possibilitou criar uma apresentação de conteúdo dinâmica, por meio de texto e mídias, e que facilitasse o seu acesso por meio de um *smartphone*. Neste curso, foi estabelecido que o *smartphone* sempre estivesse à disposição, pois era um

---

<sup>9</sup> É um código de barras bidimensional que pode ser escaneado pela maioria dos aparelhos celulares que têm câmera fotográfica. Esse código, após a decodificação, passa a ser um trecho de texto, um link e/ou um link que irá redirecionar o acesso ao conteúdo publicado em algum site.

material de aula que seria muito utilizado e obrigatório para os encontros presenciais.

Nos roteiros das estações, os alunos visualizavam as seguintes instruções, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 — Roteiros das estações de trabalho

<p>Estação 01 — AZUL</p> <p>Uso de computadores</p> <p>Visual: A partir do estudo do texto impresso proposto, construir um mapa mental com seu entendimento sobre o tema.</p> <p>Poste seu mapa mental no Ambiente Virtual de Aprendizagem, no <i>link</i> Trabalho.</p> <p>Acessar o endereço <a href="http://popplet.com/">http://popplet.com/</a> para criação do mapa mental.</p>
<p>Estação 02 — LARANJA</p> <p>Uso de <i>smartphones</i> e fone de ouvido</p> <p>Auditivo: Assistir aos vídeos propostos e gravar em seu <i>smartphone</i> um <i>podcasts</i> com seu entendimento sobre o tema. Aproveite para discutir com seu grupo sua opinião a respeito do que viu.</p> <p>Envie o <i>podcast</i> para o número de <i>WhatsApp</i>: xxxx-xxxx</p>
<p>Estação 03 — VERDE</p> <p>Uso de textos e <i>smartphones</i></p> <p>Leitura / escrita: Leia o material disponível sobre o modelo VARK no roteiro e responda ao questionário.</p> <p>Acessar o endereço <a href="http://vark-learn.com/questionario/">http://vark-learn.com/questionario/</a></p>
<p>Estação 04 — ROXA</p> <p>Uso de óculos de Realidade Virtual</p> <p>Cinestésico: Utilize os óculos de realidade virtual para experimentação. Peça auxílio quando necessário aos monitores.</p> <p>Use sua criatividade! Imagine sua aula com a Realidade Virtual e Aumentada.</p>

FONTE: Kraviski (2018).

A partir de todas estas informações, deu-se início à atividade. O papel da professora, durante a rotação, foi o de mediadora do conhecimento e orientadora da prática, acompanhando e observando todos os processos e ações desenvolvidos, dando ênfase ao trabalho colaborativo e auxiliando o trabalho individual. Nessa oficina, participaram três alunos do curso de Pedagogia Presencial da IES, atuando como monitores da estação roxa, na qual estavam sendo utilizados os óculos de realidade virtual. Os monitores foram previamente instruídos para a realização da atividade, na qual ficaram responsáveis por buscarem por aplicativos de realidade virtual e realidade aumentada, com objetivo educacional e que pudessem ser úteis para práticas escolares futuras.

A atividade foi finalizada quando os grupos passaram pelas quatro estações de trabalho, cumprindo os objetivos postos. Para encerramento da aula, a professora

utilizou a plataforma *Plickers*<sup>10</sup>, como parte do processo de avaliação final da oficina, para a análise do conteúdo aplicado no encontro, proporcionando um *feedback* do que foi trabalhado. Essa estratégia de análise, juntamente com os resultados das tarefas realizadas em cada uma das estações, fez parte do propósito de diagnosticar as metodologias aplicadas, para compreender, por meio da avaliação formativa, que os diversos caminhos da formação do aluno servirão de espelho para a prática pedagógica do professor, que deverá utilizar-se da avaliação para o aperfeiçoamento da sua praxe docente (ANDRÉ, 1996, p. 19)

A seguir, está a estrutura das estações de trabalhos, que foram divididas em cores e estilos de aprendizagem, para verificar a participação e o engajamento dos alunos em cada atividade. A Figura 30 retrata a estação que os alunos assistiam a vídeos sobre o tema central e realizavam a atividade de gravação de *podcast*.

Figura 30 — Estação Laranja — Auditivo



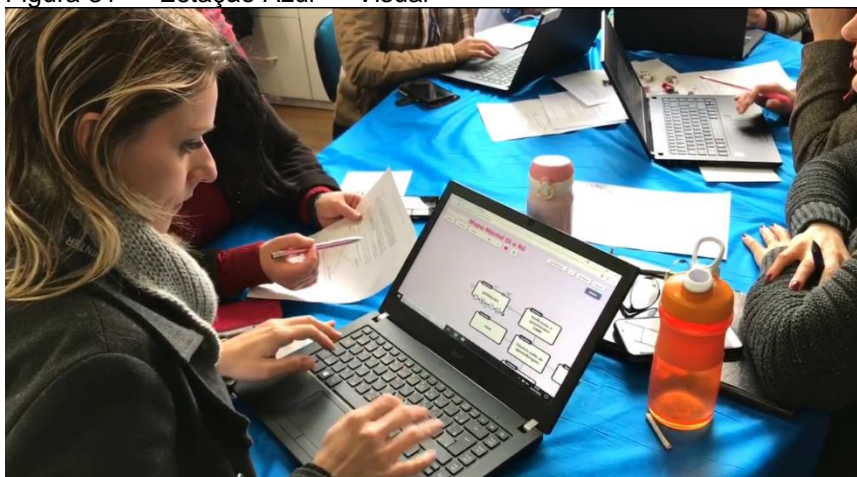
FONTE: Kraviski (2018).

Na Figura 31, a realização da atividade de criação de mapa mental, a partir da leitura do texto com a conceitualização do modelo VARK.

---

<sup>10</sup> *Plickers* é uma ferramenta *on-line* que permite realizar questionários aos alunos e obter os resultados em tempo real. O professor trabalha com o computador e smartphone para escaneamento das respostas, enquanto o aluno está com um *QR Code* para indicar suas alternativas de resposta.

Figura 31 — Estação Azul — Visual



FONTE: Kraviski (2018).

Na Figura 32, os alunos utilizando os óculos de realidade virtual para a experimentação do estilo de aprendizagem cinestésico, com aplicativos educacionais.

Figura 32 — Estação Roxa — Cinestésico



FONTE: Kraviski (2018).

E na Figura 33, os alunos respondendo ao questionário VARK e descobrindo seus próprios estilos de aprendizagem.

Figura 33 — Estação Verde — Leitura/escrita



FONTE: Kraviski (2018).

#### 4.3.3 Módulo 3 — Planejamento de Aulas

No terceiro encontro foi realizada uma atividade prática com aplicação de um roteiro individualizado e diferentes estratégias para um planejamento de aula com mediação tecnológica. Os professores se dividiram em equipes, mas cada um precisava realizar atividades individualmente (Figura 34).

Figura 34 — Planejamento individual



FONTE: Kraviski (2018).

Os alunos iniciaram a atividade com o preenchimento de um roteiro individual, que foi desenvolvido a partir das capacidades individuais de cada membro da equipe. O ambiente de aprendizagem foi dividido em estações de trabalho, cada uma com uma finalidade para o planejamento de aula conforme rotação individual — estações com diferentes atividades (Quadro 6).

Quadro 6 — Roteiro das estações de trabalho

<p><b>Estação 01 — Azul: Roteirização e Plano de Aula</b></p> <p>Atividade: preencher o roteiro da atividade individual; planejar o público-alvo, conteúdo, metodologia e recurso; preencher o modelo de plano de aula; apresentação do produto final.</p>
<p><b>Estação 02 — Laranja: Desenvolvimento e metodologia</b></p> <p>Atividade: consultar aulas prontas na plataforma <i>GEEK LAB</i>; escolher disciplina e conteúdo de aula; adaptar conteúdo à inovação; escolher a ferramenta digital para utilizar na aula; criar aplicabilidade para a inovação na sala de aula.</p>
<p><b>Estação 03 — Verde: Criação do <i>E-flyer</i> e QRCode</b></p> <p>Atividade: criar um <i>e-flyer</i> convite para a aula desenvolvida; utilizar um recurso digital para criação do <i>e-flyer</i>; criar QRCode para divulgação da autoavaliação da atividade.</p>
<p><b>Estação 04 — Roxa: Apresentação do Seminário e Autoavaliação</b></p> <p>Atividade: criar apresentação do seminário utilizando <i>Emaze</i> para apresentação do Plano de Aula, da Ferramenta e do <i>E-flyer</i>; elaborar autoavaliação do aluno utilizando <i>Google Forms</i>.</p>

FONTE: Kraviski (2018).

Figura 35 — Estação de trabalho



FONTE: Kraviski (2018).

Foi estipulado um tempo para a conclusão das atividades individuais. Cada membro das equipes realizava as atividades propostas nas estações, individualmente, conforme competências divididas no roteiro personalizado (Figura 35).



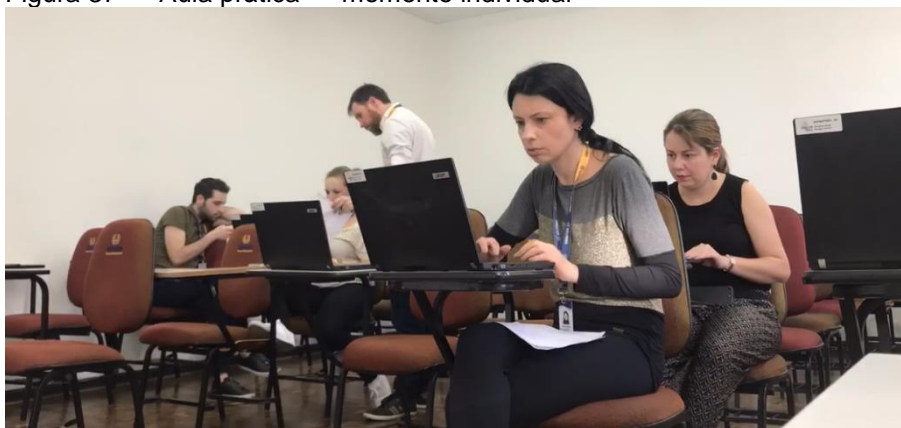
Figura 36 — Aula prática — momento individual



FONTE: Kraviski (2018).

Os professores dispunham de computadores para a realização das atividades das estações, além de contarem com as ferramentas disponíveis para uso em *smartphones* (Figura 36 e 37).

Figura 37 — Aula prática — momento individual



FONTE: Kraviski (2018).

Ao término de todas as etapas de trabalho e da rotação individual, a equipe se uniu novamente para a preparação da apresentação de seus planejamentos de aula em formato de seminário (Figura 38).

Figura 38 — Aula prática — Apresentação do seminário



FONTE: Kraviski (2018).

Essa atividade, com a implementação do modelo híbrido rotação individual, propiciou a personalização das atividades, que foram divididas pelos membros das equipes, e autoconhecimento de habilidades de cada aluno.

#### 4.3.4 Módulo 4 — *Game* educacional

O *game* educacional denominado Comenius foi desenvolvido por um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC e apresentado em um encontro de pesquisadores em Curitiba. “O *Game* Comenius é um *Serious Game* voltado para professores e estudantes de licenciatura, que pretende promover a diversificação de recursos e práticas didáticas incentivando o uso de diferentes mídias integradas ao planejamento de aula” (O *Game...*, 2017).

Para a prática com os professores, foi apresentado o *game* educacional, além de breve explanação em um momento expositivo, para conhecimento dos objetivos e desafios a serem realizados, como também sobre o conhecimento deles sobre o conceito de *game* e gamificação (Figura 39).

Figura 39 — Aula prática — apresentação



FONTE: Kraviski (2018).

A prática foi realizada em laboratório de informática, com cada professor em uma máquina, explorando o *game* conforme as instruções passadas de forma expositiva. Foi dado um certo espaço de tempo para que o *game* fosse jogado e fosse facilmente entendido pelos professores (Figura 40).

Figura 40 — Aula prática — *game*

FONTE: Kraviski (2018).

Logo após essa atividade, foi proposto que se reunissem em duplas para o desenvolvimento de novos desafios ou missões, pois a plataforma proporciona a opção de customizar o jogo conforme a prática a ser desenvolvida, bem como a metodologia do curso de licenciatura a ser aplicada (Figura 41).

Figura 41 — Aula prática — elaboração das missões



FONTE: Kraviski (2018).

Empregando o modelo de ensino híbrido laboratório rotacional, os professores rotacionaram entre a atividade no laboratório de informática e a reunião das equipes para desenvolvimento das missões, que posteriormente seriam registradas na plataforma do *Game Comenius*.

Após essa rotação entre os ambientes, foi realizado o cadastro das missões na plataforma e solicitado que cada professor participasse novamente do jogo para a verificação das propostas criadas por cada uma das equipes (Figura 42). Esta atividade proporcionou a interatividade com a plataforma, trazendo o uso das tecnologias digitais para o aprendizado, além de utilizar as metodologias ativas para o protagonismo e a autonomia dos professores/alunos para o conhecimento do tema proposto e da prática da utilização de *games* na educação.

Figura 42 — Aula prática — cadastro das missões



FONTE: Kraviski (2018).

O laboratório rotacional, conforme define Bacich (2015), é o momento em que os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratório, que começa com a sala de aula tradicional e, em seguida, faz uma rotação para computador. Essa metodologia proporciona o aumento da eficiência operacional e facilita o aprendizado personalizado, mas não substitui o foco nas lições em sala de aula. E as metodologias ativas estão presentes nesta ação quando, segundo Bacich e Moran (2018), englobam “uma concepção do processo de ensino e aprendizagem, que considera a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.”

Nessa aula presencial a prática de laboratório rotacional foi adaptada: os professores no laboratório de informática jogam Comenius; os professores na sala de aula desenvolvem as missões do jogo para customização; alunos retornam ao laboratório para cadastro das missões e realização dos desafios criados pelas equipes. Nesse caso, todas as etapas foram realizadas no laboratório de informática, sem a necessidade de trocar de ambiente.

Ao final da atividade, foi apresentada a opção do mesmo jogo em formato de tabuleiro e de possibilidades de adaptação para a prática pedagógica e disciplinar do jogo em sala de aula (Figura 43).

Figura 43 — Aula prática — jogo de tabuleiro



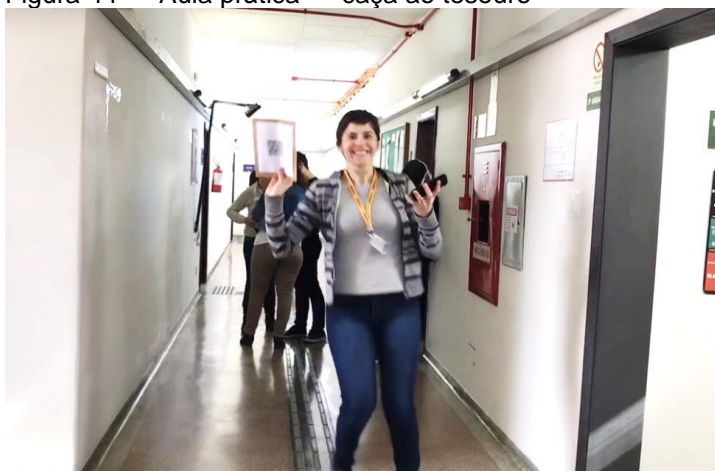
FONTE: Kraviski (2018).

#### 4.3.5 Módulo 5 — Caça ao tesouro e painel integrado

Neste último encontro presencial, o modelo de ensino híbrido adaptado foi o Flex, em que utilizamos da metodologia de atividades presenciais com o suporte necessário do professor, conforme um cronograma específico.

Para tanto, como início da programação de atividades, foi realizada uma prática de gamificação, como parte introdutória das demais atividades. Denominado de *Game* de caça ao tesouro (Figura 44 e 45), os professores receberam pistas em formato de *QRCode*, em que deveriam escanear com seus *smartphones* para, assim, seguir as demais pistas e encontrar o “tesouro”. Os alunos se dividiram em equipes para dar início à atividade e percorreram o campus da IES, em diferentes locais, para encontrar dois envelopes com os próximos passos para completar o jogo.

Figura 44 — Aula prática — caça ao tesouro



FONTE: Kraviski (2018).

Um dos envelopes continha um trecho de um artigo sobre o Conectivismo<sup>11</sup> e o outro envelope continha uma imagem com referência ao mesmo tema. Estes eram os “tesouros” que deveriam ser encontrados.

---

<sup>11</sup> George Siemens, um educador e pesquisador canadense, nos dá uma perspectiva sobre o potencial da tecnologia na construção de redes de conhecimento que ampliem o conceito de aprendizagem, uma teoria que ele chama de conectivismo. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/conectivismo-aprender-melhor/>

Figura 45 — Aula prática — caça ao tesouro



FONTE: Kraviski (2018).

A última pista indicou o retorno ao ambiente de aprendizagem. Cada uma das equipes se reuniu novamente e, com o trecho do artigo em mãos, realizaram a leitura e entendimento do texto. Logo após, foi realizado um painel integrado (Figura 46), dividindo as equipes em novos grupos, para discussão do artigo em sua totalidade. Esta prática de painel integrado é uma excelente estratégia para uso em sala de aula, quando desejamos que os alunos analisem um livro ou um artigo em seu todo, além de integrar as equipes em novas equipes, para discussão e dinâmica entre os alunos.

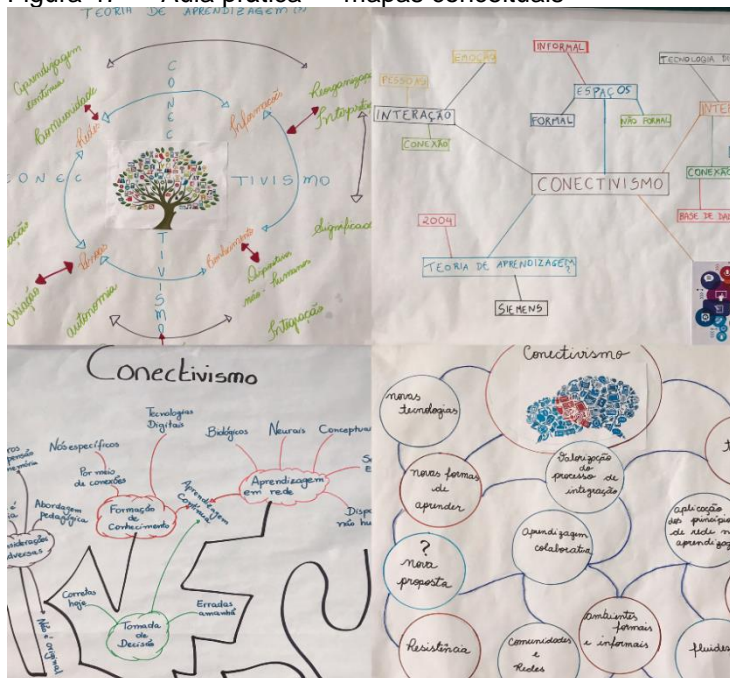
Figura 46 — Aula prática — Painel integrado



FONTE: Kraviski (2018).

Após a troca das equipes e discussão do artigo em um todo, como tarefa final, foi designado que, a partir da imagem encontrada entre as pistas, fosse desenvolvido um Mapa Mental ou Mapa Conceitual (Figura 47), para síntese do artigo sobre Conectivismo.

Figura 47 — Aula prática — mapas conceituais



FONTE: Kraviski (2018).

A atividade foi concluída com a apresentação do Mapa construído pela equipe, por meio de uma comunicação oral, expressando seu entendimento sobre o tema discutido no Painel Integrado.

## 4.4 MATERIAIS E MÉTODOS

### 4.4.1 Procedimentos

Durante a construção e o planejamento dos encontros presenciais, foi dada ênfase ao modelo de ensino híbrido que seria utilizado em cada um deles, com a finalidade de aperfeiçoar a prática pedagógica e transmitir o efeito que esse método poderia causar em uma sala de aula. Diante desse cenário, ocorreu a coleta dos dados para a análise dos resultados da pesquisa. Para isso, foi realizada observação participante e aplicado aos professores questionários de autoavaliação ao final de cada módulo.

A observação participante, segundo Marconi e Lakatos, “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193). Essa observação foi realizada durante os encontros presenciais, momento em



que as atividades práticas foram desenvolvidas com os professores e que teve como oportunidade a percepção do entendimento do conteúdo por meio da práxis, da utilização da tecnologia e das metodologias ativas.

A coleta dos dados a partir dos questionários de autoavaliação foi realizada *on-line* e fazia parte das atividades disponibilizadas no AVA. Foram utilizados questionários de autoaplicação, estruturados no *Google Forms*<sup>12</sup>, que proporcionou uma maneira de coletar os dados sem expor os respondentes, por se tratar de uma plataforma que permite o compartilhamento de um *link* de acesso e da personalização das questões. Assim, quem o responde fica anônimo, sem possibilidade de identificação. Os questionários de autoavaliação tiveram dois propósitos na pesquisa: (i) coleta de dados qualitativos, para informação de satisfação e opinião dos professores sobre o curso de formação, e (ii) indicação do processo de melhoria e autonomia.

Como requisito para certificação do curso era exigida a presença no encontro presencial, a realização de um trabalho final de módulo e o preenchimento da autoavaliação. Porém, essa regra teve exceção, pois, como o questionário de autoavaliação foi anônimo, não foi possível utilizá-lo para este fim, mas sim apenas para a coleta de dados da pesquisa. Nesse caso, para a certificação, foram consideradas apenas as presenças nos encontros e a entrega dos trabalhos finais, deixando exclusivamente o questionário para análise dos dados da pesquisa qualitativa.

Com relação à participação dos professores nos encontros presenciais, nem todos participaram de todas as aulas, mas o número de frequentadores foi relevante para a coleta de informações. No quadro 7 estão descritos o número de participantes por módulo e o número de respondentes do questionário.

---

<sup>12</sup> *Google Forms* é um aplicativo de administração de pesquisas que faz parte da *Google* e apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento, como elaboração de planilhas, documentos e apresentações.

Quadro 7 — Número de respondentes por módulo

	Presenças	Respondentes
Módulo 1	24	22
Módulo 2	24	12
Módulo 3	19	21
Módulo 4	20	17
Módulo 5	20	13

FONTE: Dados da pesquisa (2018).

É possível perceber que a maioria respondeu ao questionário de autoavaliação, com exceção do Módulo 2, que a metade respondeu, mas há um motivo lógico para explicação deste número. Nesse encontro, houve a participação de alguns professores que se inscreveram no curso, mas foram a apenas nesse segundo encontro. Assim, ficou registrado um número de respostas inferior ao número de participantes da aula.

Porém, a explicação para a divergência dos resultados do Módulo 3, em que houve mais respondentes do que presenças, este resultado pode ter sido devido ao fato de que, a princípio, a resposta ao questionário era critério de certificação; ou, uma outra explicação, seria o fato de que o questionário poderia ter sido respondido mais de uma vez pela mesma pessoa.

#### 4.4.2 Metodologia da análise de dados

##### 1- Observação participante

Desde a construção do curso de formação, da divulgação, primeiro contato com os professores, tutoria *on-line* no AVA e realização das aulas presenciais, todas as etapas foram realizadas pela pesquisadora. Assim sendo, a pesquisa assumiu um compromisso de observação e participação de todo o processo.

Os registros das observações foram realizados por meio de escrita, fotografias e vídeos dos momentos que aconteceram presencialmente. As anotações foram realizadas após os encontros com os professores, pois a pesquisadora, nesse momento, participava como ministrante da aula, não sendo possível registrar suas observações no mesmo momento em que mediava as atividades.

Para os registros de audiovisual, a pesquisadora contou com a ajuda de um voluntário que não realizava o curso, mas acompanhou todas as práticas, registrando-

as. Os vídeos contaram com gravações de todos os momentos das práticas presenciais, realização das atividades e, também alguns depoimentos de professores, sobre a aula, no momento em que estavam participando. Com base nos vídeos, foi possível rever os acontecimentos das aulas práticas e realizar as anotações relevantes da observação participante.

Também foram feitas fotografias, que registraram os processos das práticas e os resultados dos trabalhos produzidos. Através das fotografias, a descrição das ações realizadas nas oficinas ficou rica e mais completa para entendimento geral de todo o processo.

Para Lüdke e André (2017):

A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p.30).

Nesse contexto, o papel da pesquisadora foi substancial em todo o percurso de observação e registro de todo o contexto da pesquisa. Registrar o fenômeno pesquisado, através de imagens, vídeos e estreitamento da relação com os pesquisados, gerou uma completa observação participante dos fenômenos.

## **2- Questionários de autoavaliação**

Outro método de coleta de dados utilizado na pesquisa foi a autoavaliação. Teve a finalidade de proporcionar maior autonomia do aluno e senso de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem. Autoavaliação “possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ou seja, a autorregulação. [...] também pode ser reconhecida como um processo de metacognição, tendo em vista que o aluno analisa o percurso percorrido e reflete sobre ele” (GRANDI, 2016).

Para cada um dos módulos do curso de formação, foi aplicado um questionário, contendo 10 perguntas cada um, com os mesmos questionamentos em todos eles, apenas alterando a informação que se referia à prática do encontro presencial, para melhor entendimento e associação às respostas. Esses questionários estão disponíveis no Apêndice D.

Como essas perguntas tinham o mesmo objetivo em cada módulo, os gráficos foram construídos de forma que as respostas de uma mesma questão, iguais nos questionários dos cinco módulos, fossem apresentadas em um mesmo gráfico, possibilitando, assim, a interpretação e análise dos resultados comparativamente e diminuindo a quantidade de informações. Dessa forma, houve a estruturação de apenas dez gráficos para análise, representando as dez questões do questionário de autoavaliação.

## 5 RESULTADOS

Como anteriormente mencionado, a pesquisa se deu a partir da investigação de professores da Educação Superior. Atuantes em cursos de licenciatura semipresencial, realizaram em serviço, um curso de formação continuada chamado de “Formar-se para formar”, com o objetivo de compartilhar os modelos de ensino híbrido e sua aplicabilidade, a utilização de tecnologias e metodologias ativas para uso nas salas de aula da graduação, em determinada IES, como campo de pesquisa.

A seguir serão expostos os resultados obtidos a partir dos dois métodos de coleta de dados utilizados: a observação participante e os questionários de autoavaliação.

### 5.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como anteriormente relatado, todos os cinco encontros presenciais foram providos de muita prática e uso de metodologias ativas, aplicação de modelos de ensino híbrido e inserção das tecnologias digitais. Podemos afirmar que o objetivo desses encontros foi alcançado com êxito, pois foi possível verificar no processo da execução que os alunos se mantiveram na maior parte do tempo atentos às suas atividades e concentrados em entregar as propostas dentro do tempo estipulado.

Foi observada a motivação em realizar as tarefas, principalmente, quando continham novidades, como por exemplo, a utilização dos óculos de realidade virtual, uma ferramenta simples de utilizar e que causou alvoroço nos alunos. Cada aula, cada uma com seu objetivo específico, foi de certa forma bem aproveitada. Isto possibilitou a percepção de temas com diversas possibilidades de compreensão e variadas maneiras de representar a melhor forma de compreender sobre o conteúdo das aulas. A partir desta constatação, eles mesmos perceberam o seu próprio aproveitamento em cada um dos encontros, foi perceptível que aprenderam com a prática e que não foram necessárias aulas expositivas e maçantes para conquistarem novos conhecimentos e maneiras criativas de ensinar.

Muitas das atividades geraram uma aprendizagem colaborativa, devido ao fato de que, nos cinco encontros, os alunos se uniram em equipes para a realização dos roteiros de tarefas. Essa parceria tornou a atividade e entrega das tarefas mais consistentes, quando puderam compartilhar do assunto e da realização das atividades propostas.

Outro fator observado, foi a autonomia gerada nos alunos, percebida enquanto realizavam muitas das atividades propostas e que puderam usar da liberdade com responsabilidade em suas ações, apenas mediadas pelo professor. As oficinas criadas com base nos modelos de ensino híbrido proporcionaram essa autonomia quando cada aluno teve seu tempo de aprendizado e seu ritmo próprio para isso.

Para totalizar, a personalização das atividades gerou, como já dito anteriormente, a promoção de um atendimento personalizado que atendeu às necessidades de aprendizagem de cada aluno, aliando as tecnologias digitais, em uma sala de aula inovadora, de maneira individualizada, preservando a autonomia e com foco na centralização de sua aprendizagem.

Para a pesquisadora, também docente das aulas, ficou evidente o quanto momentos como esses, desenvolvidos com professores em serviço, são relevantes, uma vez que estão disponibilizando de suas horas atividades para realização de uma formação continuada, proporcionando momentos de aprendizagem importantes para sua carreira dentro da IES. Nesse sentido, o ato de aprender fazer foi substancialmente necessário e proveitoso.

## 5.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

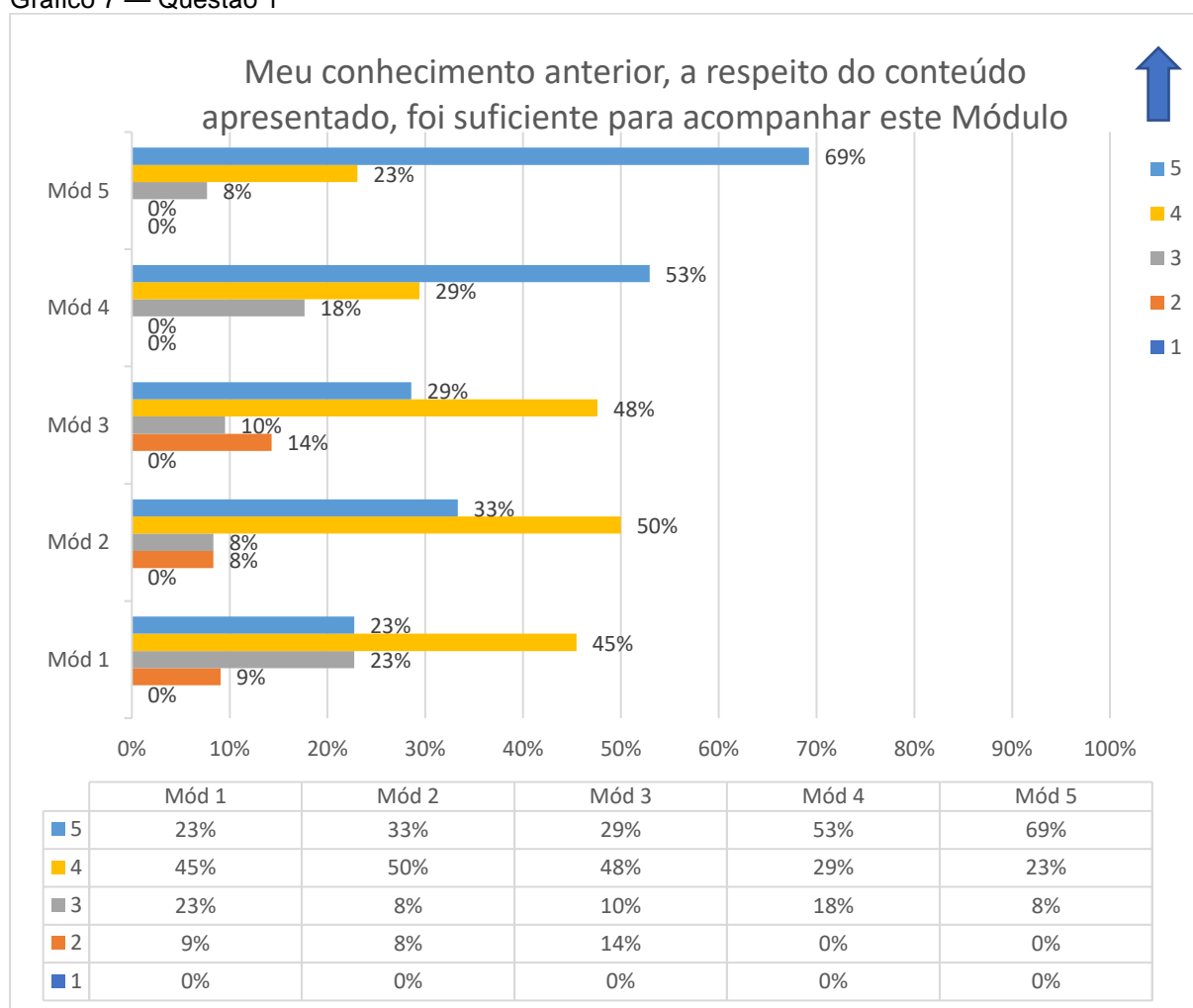
A seguir, serão expostos os resultados dos dados obtidos através dos questionários de autoavaliação que foram aplicados como atividade aos professores participantes do curso de formação; são os dados indicadores de satisfação com relação a cada módulo, num todo avaliado, desde a parte do curso *on-line* quanto a parte presencial e prática. As perguntas foram genéricas, sendo utilizadas as mesmas dez questões para compor a autoavaliação dos cinco módulos. Assim, os gráficos com os resultados que apresentam as respostas dadas às perguntas, foram construídos com o comparativo das respostas de cada uma delas, informando o resultado obtido nos módulos avaliados.

Portanto, na sequência, seguem as perguntas e respostas – que foram colocadas estatisticamente em gráficos para melhor comparação da compilação de todos os resultados – referentes aos dados coletados através da aplicação dos questionários de autoavaliação:

### Pergunta 1 – Meu conhecimento anterior, a respeito do conteúdo apresentado, foi suficiente para acompanhar este Módulo (Gráfico 7)

Os resultados das respostas à essa Pergunta 1 deixa evidente que, no decorrer das semanas do curso, os conteúdos abordados, tanto no material *on-line* quanto nas aulas práticas, foram enriquecendo o conhecimento dos professores com relação ao tema central da formação.

Gráfico 7 — Questão 1



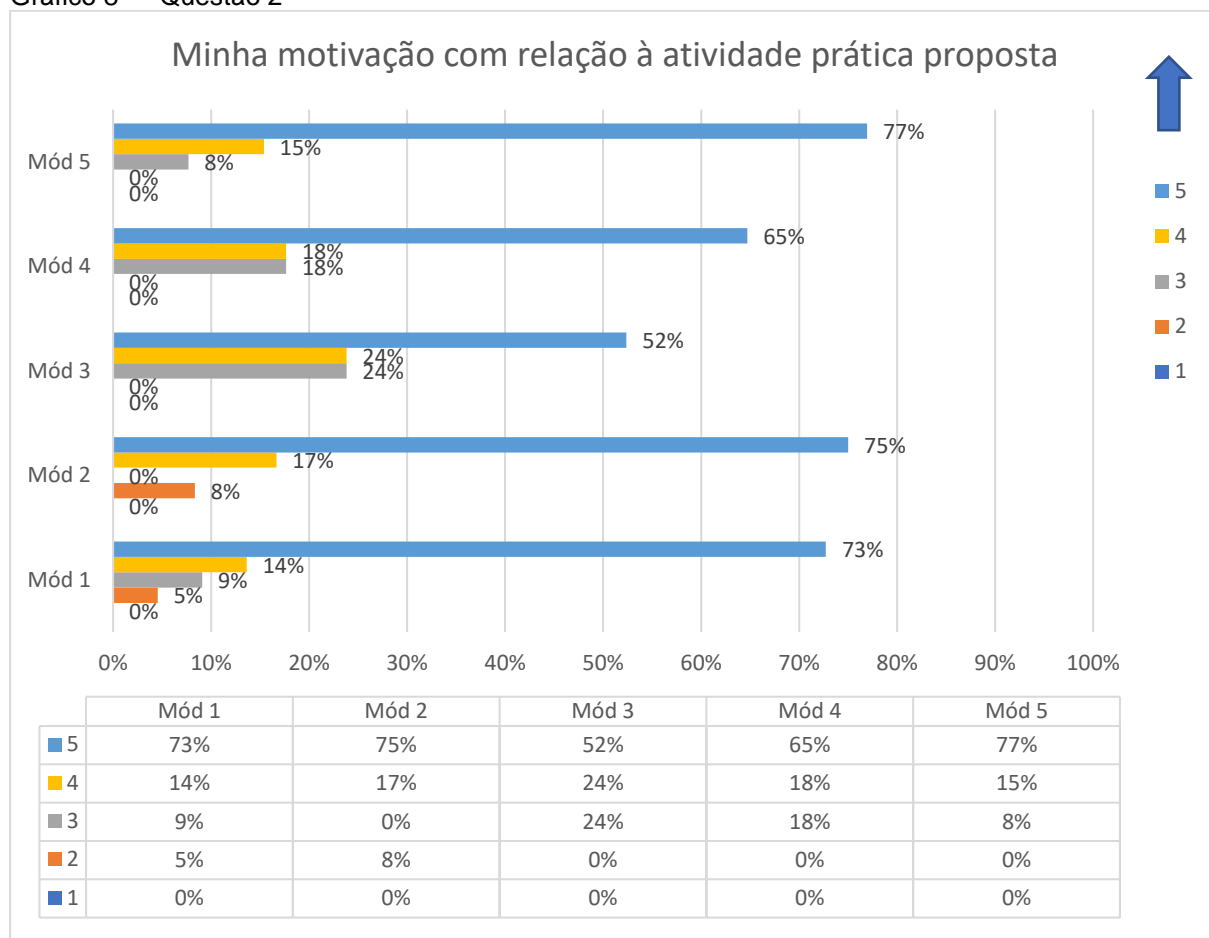
FONTE: Dados da pesquisa (2018).

Nos Módulos 1, 2 e 3, os maiores índices de resposta foram com relação ao não conhecimento total do tema da aula, mas sim que conheciam alguma coisa sobre o tema, variando entre 23% a 33% para quem respondeu que tinha conhecimento total do conteúdo apresentado; quando nos Módulos 4 e 5, este índice de conhecimento total do conteúdo anteriormente apresentado subiu para 53% a 69%.

## Pergunta 2 – Minha motivação com relação à atividade prática proposta (Gráfico 8)

As atividades práticas tiveram uma boa aceitação por parte dos professores, que tanto na observação participante, quanto nas respostas à Pergunta 2, responderam positivamente, quando indagados sobre a motivação com relação à atividade prática proposta nos encontros presenciais.

Gráfico 8 — Questão 2



FONTE: Dados da pesquisa (2018).

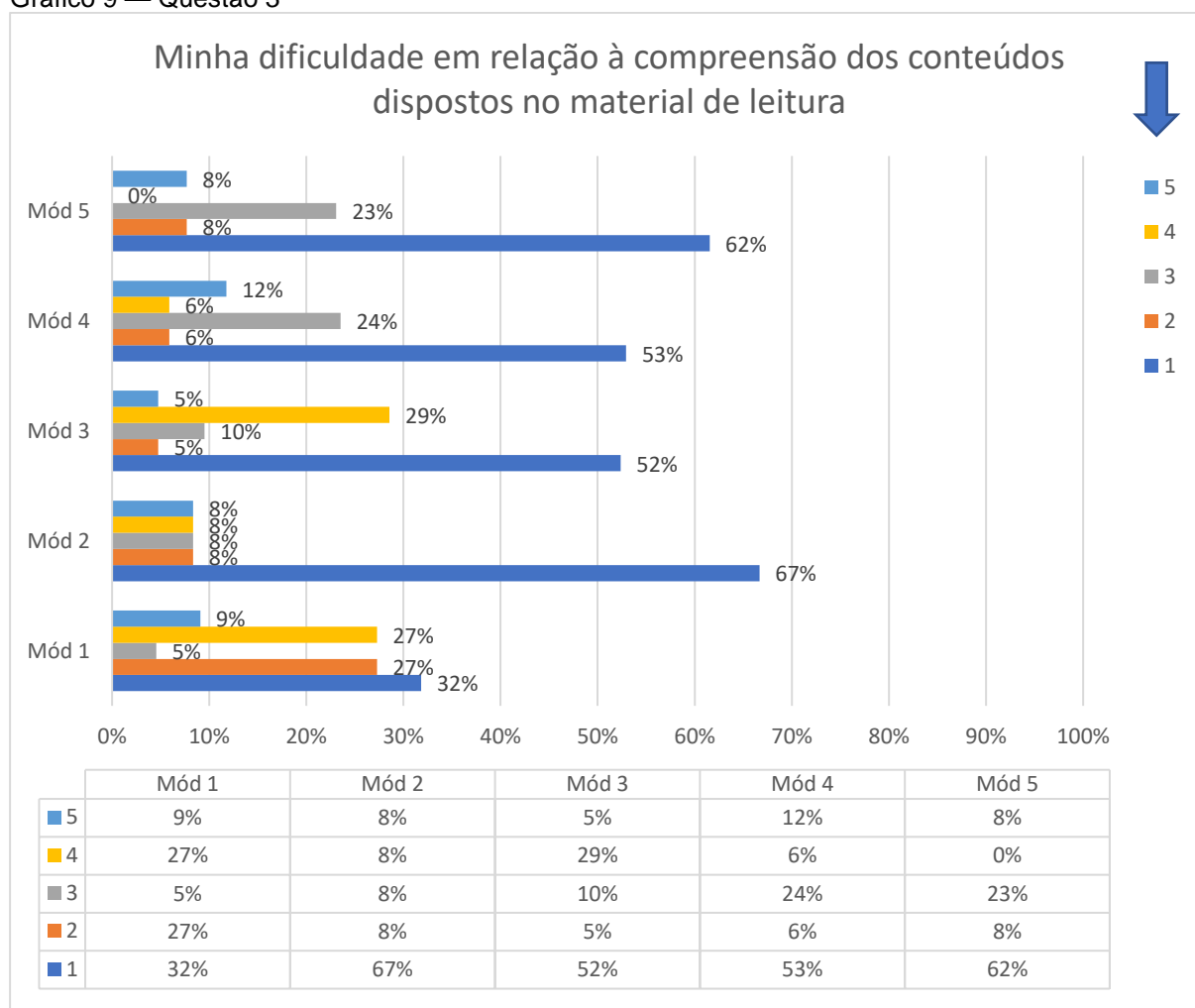
Os dados afirmam quando é notável um alto índice, de 52% a 77%, de satisfação total com relação às atividades práticas; e de 0% a 8%, foi o resultado verificado daqueles que ficaram um pouco insatisfeitos.



### Pergunta 3 – Minha dificuldade em relação à compreensão dos conteúdos dispostos no material de leitura (Gráfico 9)

Com relação ao material de leitura, que constituía nos *e-books* que foram disponibilizados no AVA, o resultado demonstra que o percentual dos que responderam sobre terem uma grande dificuldade para compreensão do material foi de 5% a 12%, enquanto que 32% a 67% tiveram uma maior facilidade de compreensão dos conteúdos dispostos no material de leitura.

Gráfico 9 — Questão 3



FONTE: Dados da pesquisa (2018).

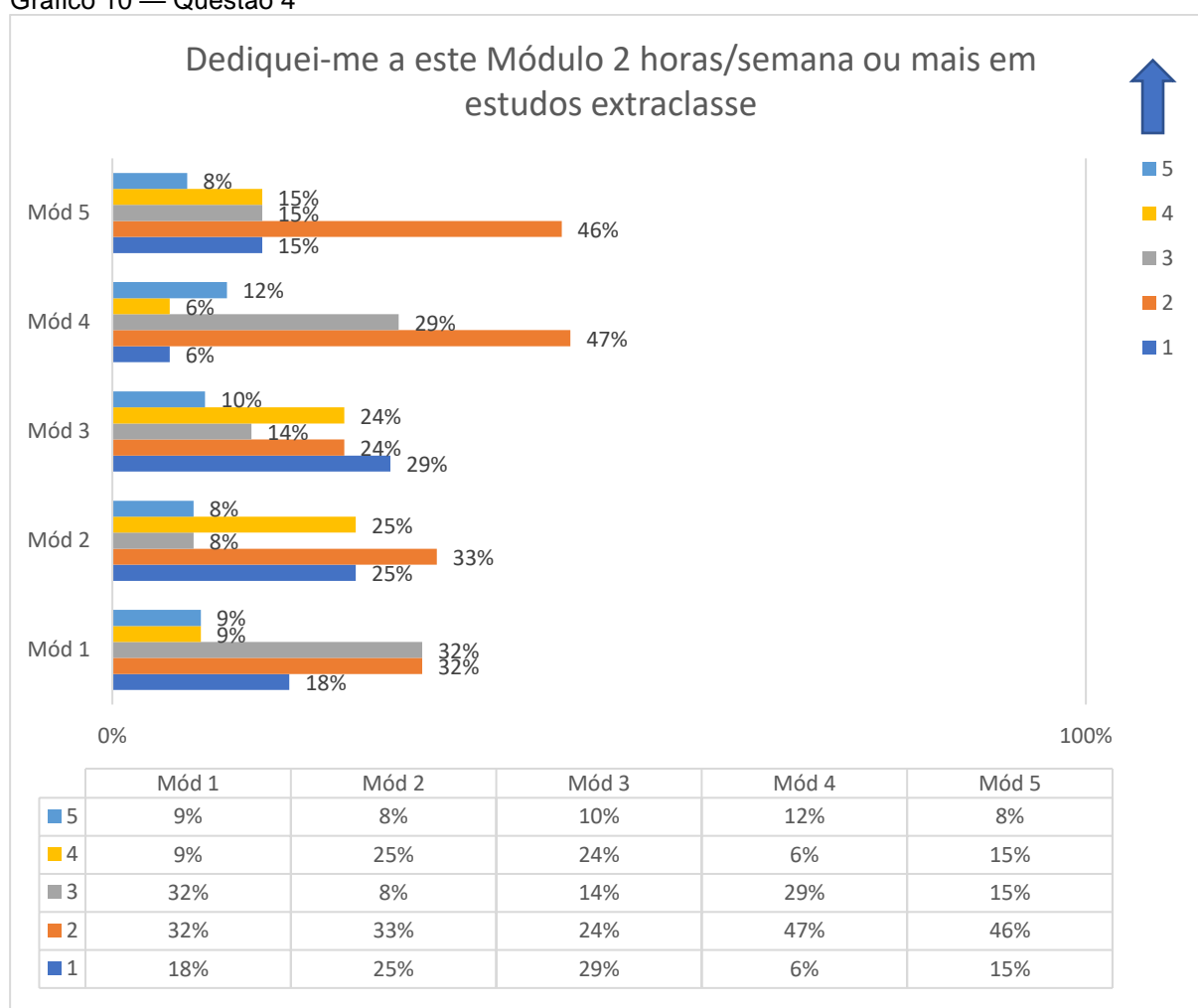
Com relação ao índice dos resultados obtidos sobre uma parcial dificuldade ou facilidade de compreensão dos conteúdos do material de leitura, variou com uma média de 14%.

### Pergunta 4 – Dediquei-me a este Módulo 2 horas/semana ou mais em estudos extraclasse (Gráfico 10)

Quando questionados sobre o estudo extraclasse, os resultados da questão apontaram para um percentual de 8% a 12% dos que confirmaram sua dedicação ao curso, de pelo menos, 2 horas por semana. Já, o outro resultado, apresentou um percentual de 6% a 29% dos que responderam que se dedicaram mais de 2 horas semanais. Notou-se um percentual elevado, de 24% a 47% dos professores que responderam terem se dedicado menos de 2 horas semanais no curso.

Esta questão deixou perceptível que a dedicação dos professores ao curso na semana entre os encontros presenciais não foi total e que eles se dedicaram mais ao estudo coletivo do que ao estudo individual.

Gráfico 10 — Questão 4



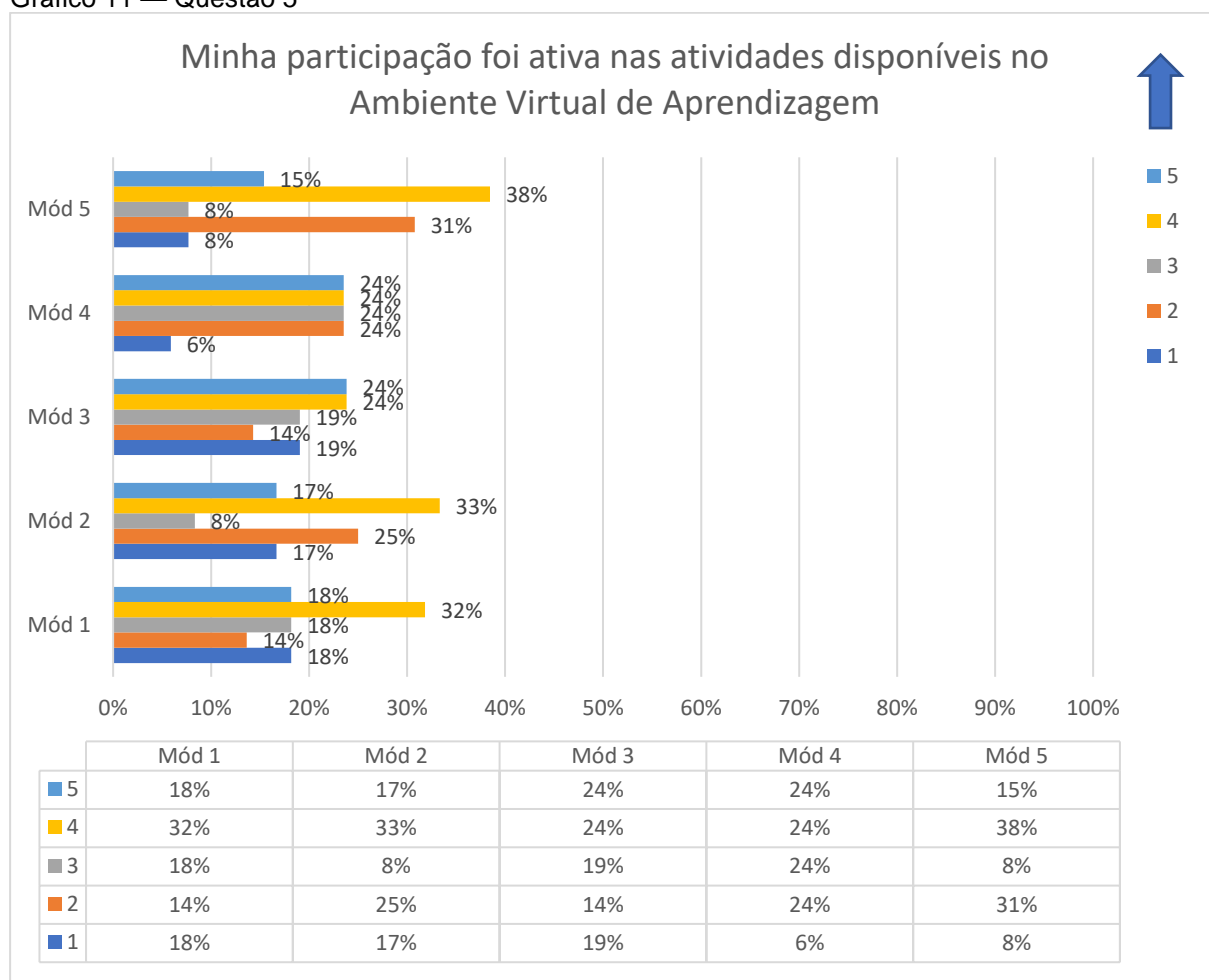
FONTE: Dados da pesquisa (2018)

### Pergunta 5 – Minha participação foi ativa nas atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Gráfico 11)

Sobre a participação dos professores nos momentos *on-line*, no AVA, os resultados foram: 15% a 24% dos professores responderam que sua participação foi muito ativa no AVA, enquanto 6% a 19% responderam que foi muito pouca ativa.

Um dado importante que comprovou a pouca dedicação nas atividades *on-line* foi a participação em atividades síncronas e assíncronas no AVA, como o *chat* e o fórum, pois foram pouco explorados pelos professores para aprofundamento das discussões com relação ao conteúdo.

Gráfico 11 — Questão 5



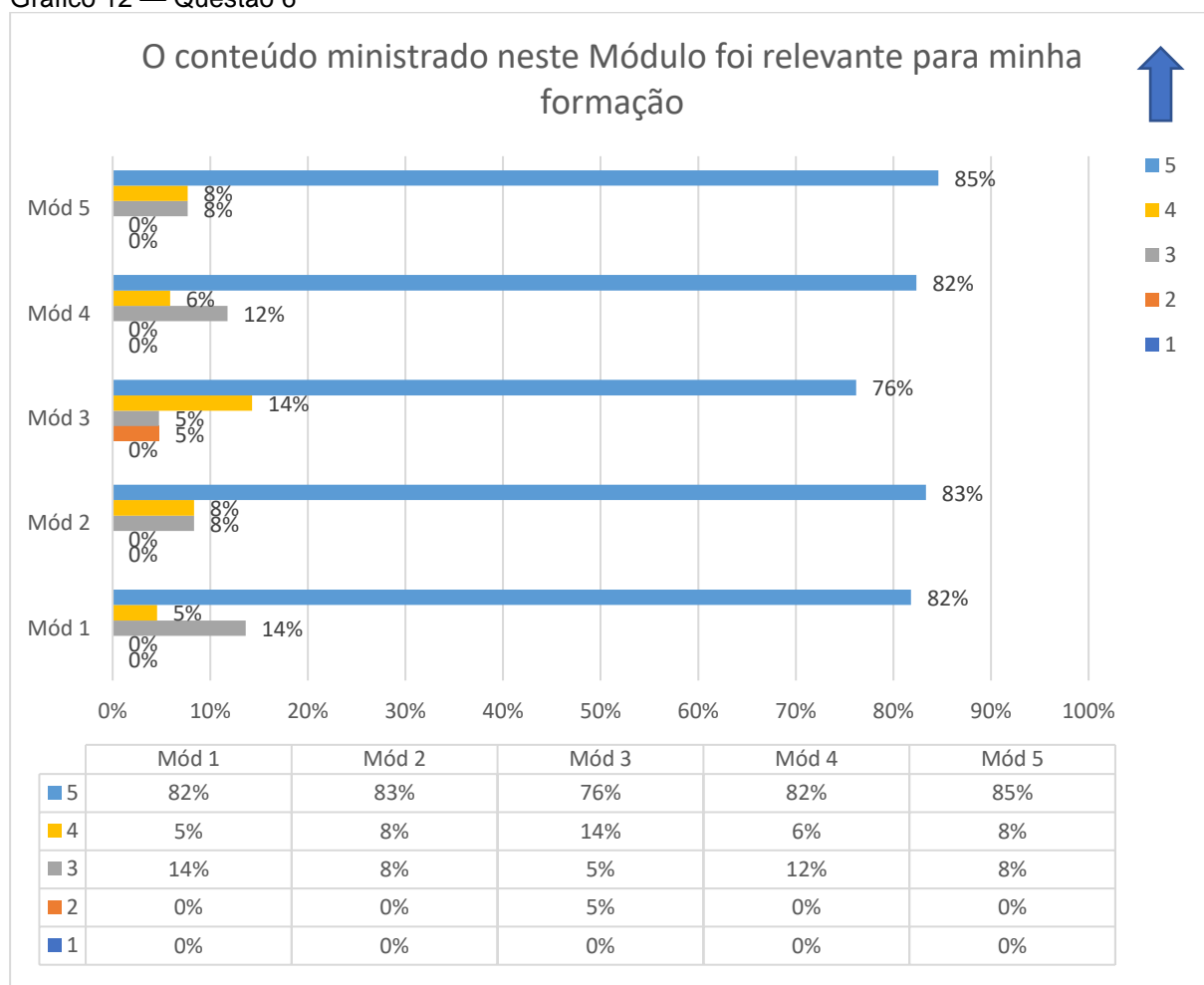
FONTE: Dados da pesquisa (2018).

### Pergunta 6 – O conteúdo ministrado neste Módulo foi relevante para minha formação (Gráfico 12)

Os professores ficaram satisfeitos com o conteúdo ministrado nos cinco módulos do curso, um percentual de 76% a 85% respondeu que foi muito relevante para sua formação. Enquanto os dados mostraram que nenhum professor ficou insatisfeito e 5% ficou pouco satisfeito com o conteúdo ministrado no Módulo 3.

Os índices elevados de satisfação, resultantes dos dados desta questão, mais uma vez comprovou que o conteúdo abordado no curso foi relevante para a formação dos professores que participaram.

Gráfico 12 — Questão 6

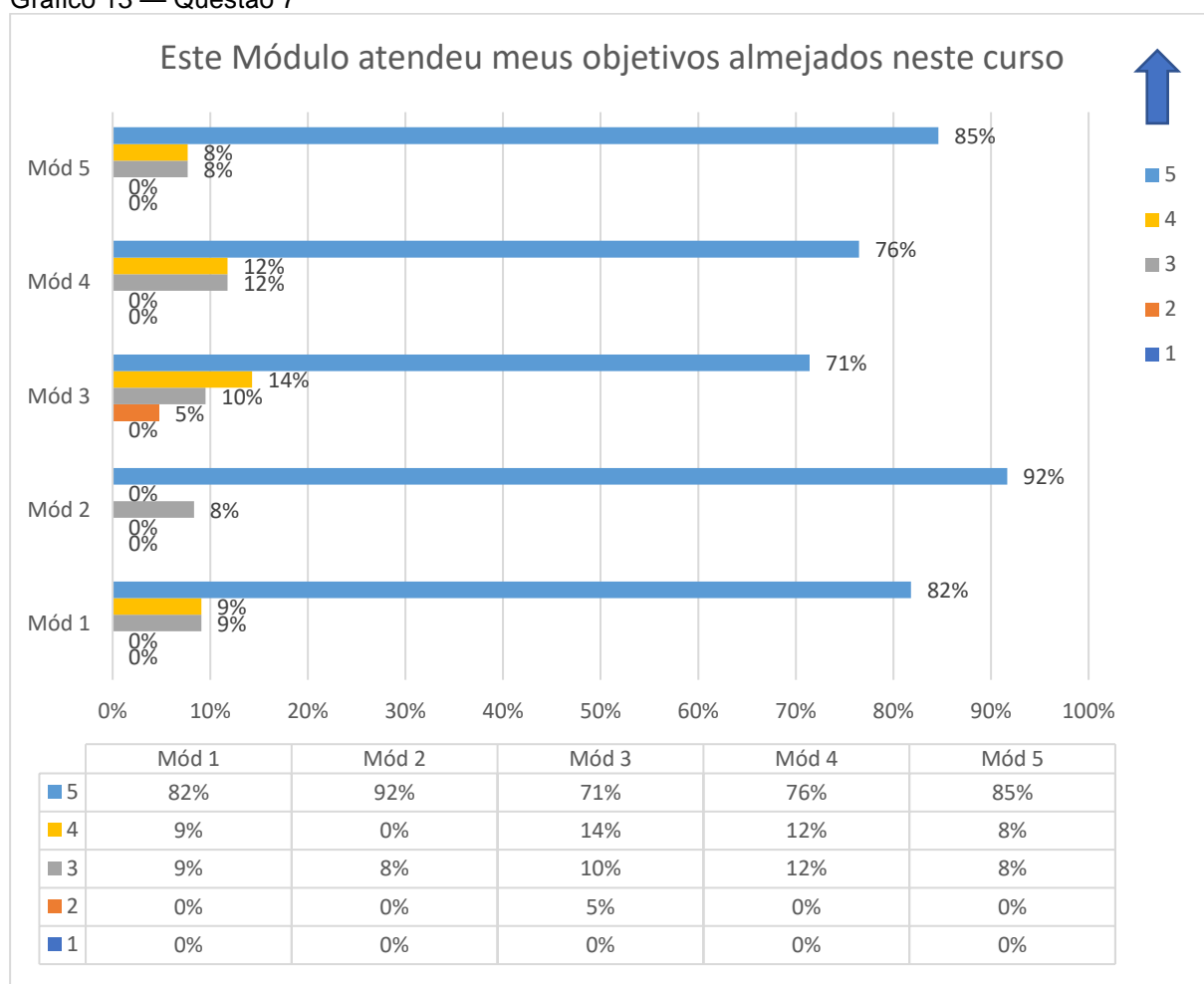


FONTE: Dados da pesquisa (2018).

### Pergunta 7 – Este Módulo atendeu meus objetivos almejados neste curso (Gráfico 13)

Sobre o questionamento a respeito dos objetivos que almejavam encontrar no curso, os dados obtidos revelaram um índice de 71% a 92% dos professores satisfeitos e que atendeu muito seus objetivos. Nenhum professor ficou insatisfeito e 5% ficou pouco satisfeito com o conteúdo do Módulo 3.

Gráfico 13 — Questão 7

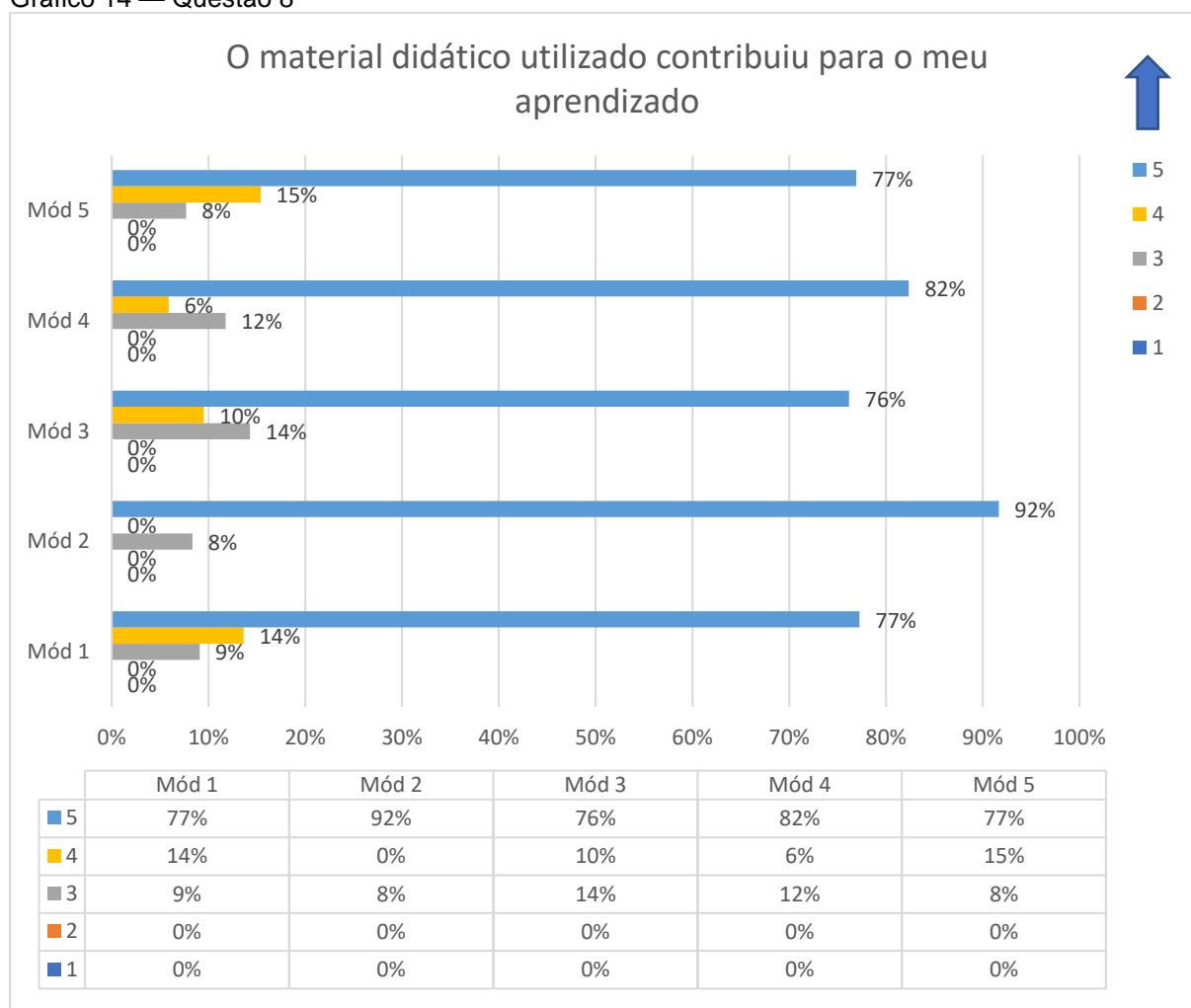


FONTE: Dados da pesquisa (2018).

### Pergunta 8 – O material didático utilizado contribuiu para o meu aprendizado (Gráfico 14)

A respeito do material didático utilizado no curso, os dados apresentaram um índice de 76% a 92% de satisfação, em que consideraram que o material teve muita contribuição para seu aprendizado. Nenhum professor ficou insatisfeito ou pouco satisfeito com o material didático; de 8% a 14% responderam que nem muito e nem pouco satisfeito.

Gráfico 14 — Questão 8

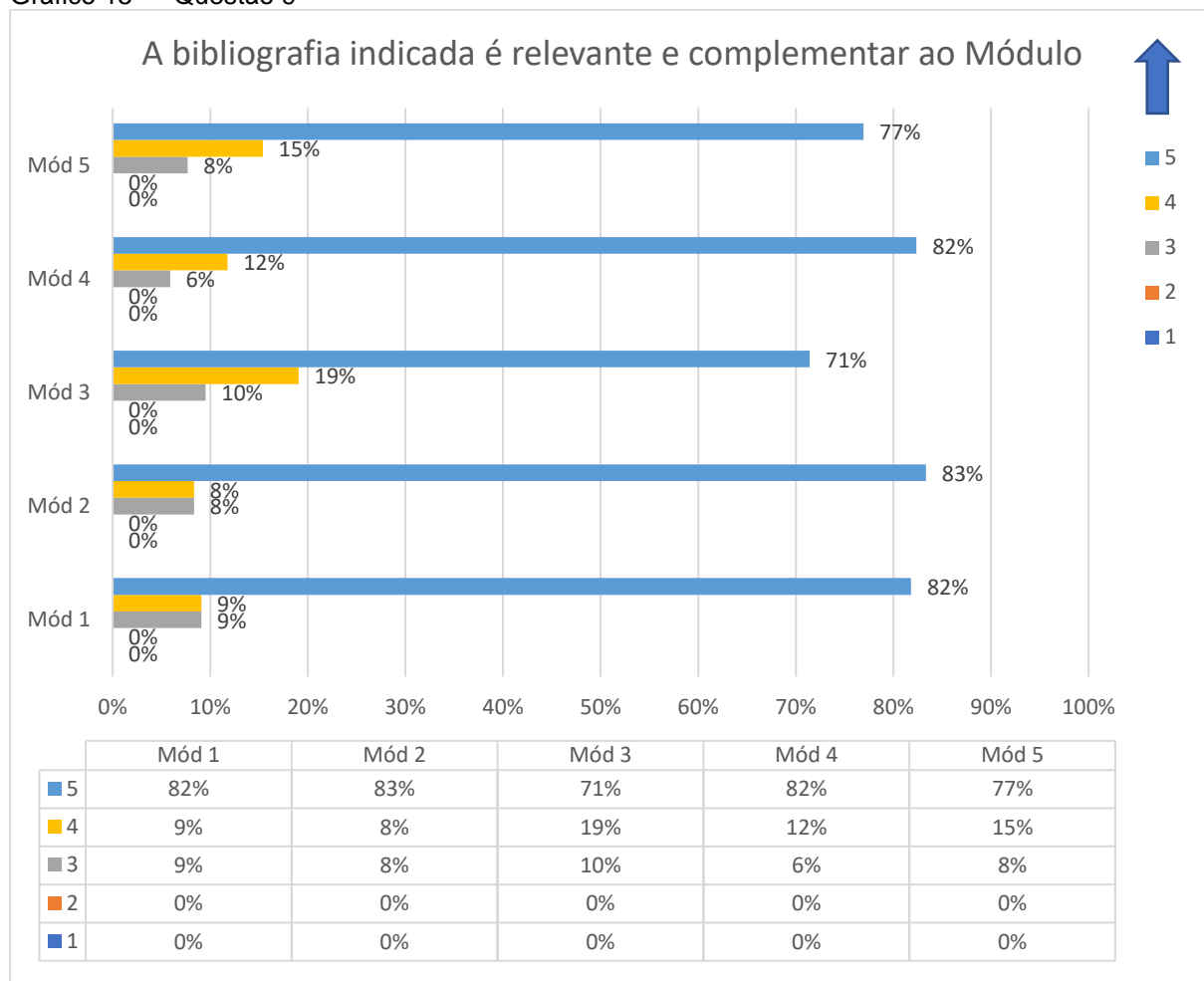


FONTE: Dados da pesquisa (2018).

### Pergunta 9 – A bibliografia indicada é relevante e complementar ao Módulo (Gráfico 15)

A bibliografia disponibilizada nos materiais didáticos e utilizada nas aulas práticas do curso agradaram os professores, que concordaram que foi muito relevante e complementar a bibliografia indicada, com um índice de percentual de 71% a 83% dos professores que responderam satisfatoriamente. Nenhum professor ficou insatisfeito nem ficou pouco satisfeito com a indicação da bibliografia.

Gráfico 15 — Questão 9

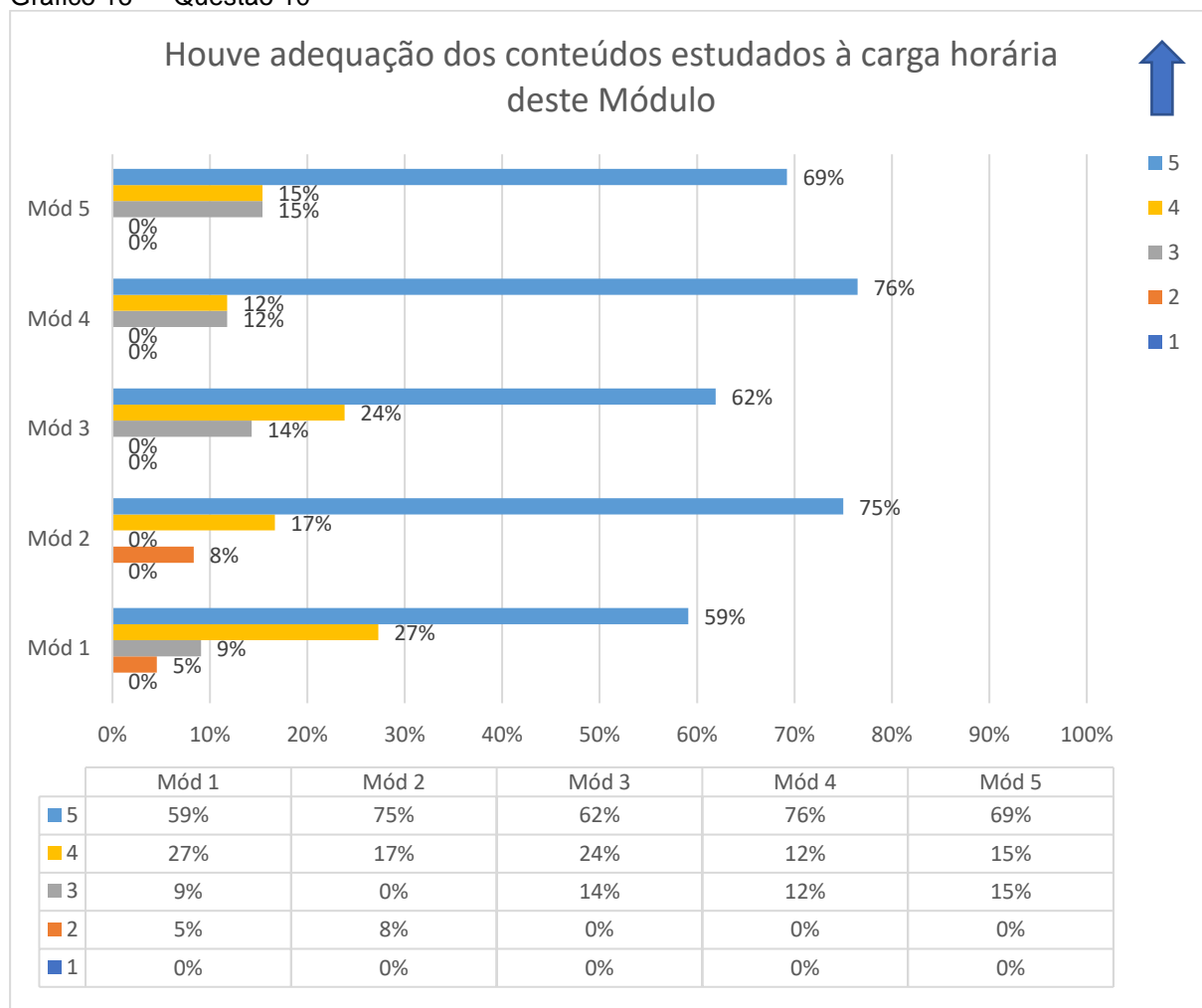


FONTE: Dados da pesquisa (2018).

### Pergunta 10 – Houve adequação dos conteúdos estudados à carga horária deste Módulo (Gráfico 16)

Com relação à adequação do conteúdo estudado à carga horária ofertada em cada Módulo do curso, os dados obtidos apontam para um percentual de 59% a 76% dos professores que concordaram que foi adequada à quantidade ofertada. Nenhum professor ficou insatisfeito e 8% ficou pouco satisfeito com o conteúdo do Módulo 2.

Gráfico 16 — Questão 10



FONTE: Dados da pesquisa (2018).

### 5.3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Para a pesquisadora, também docente da aula, ficou evidente o quanto momentos como esses, de realização de oficinas pedagógicas, são importantes para o conhecimento e o aperfeiçoamento das práticas em sala de aula. Os professores que participaram tiveram a oportunidade de refletir sobre a ação docente, que pode ir



além do conhecimento teórico, mas percorre o campo do compartilhar conhecimento, reconhecer necessidades e do compromisso com a educação, o desenvolvimento de potencialidades e enfrentamento de limitações.

Conforme anteriormente fundamentado por Moran (2010), uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, experimentadores, presenciais e virtuais; de mestres menos falantes, mas orientadores; de menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação; de desafios e projetos. Todos estes pontos corroboram para a prerrogativa de que os professores necessitam passar por uma experiência inovadora, mas como alunos, para sentirem e refletirem em suas práticas. A vivência os torna confiantes e capazes de realizar atividades diferenciadas.

Fazendo uma comparação dos resultados obtidos nos questionários de autoavaliação com a observação participante realizada nos encontros presenciais, foi possível perceber o comprometimento na realização das atividades e a empolgação com que eram realizadas. Professores motivados, participativos que demonstraram vontades e não repulsas. Durante o desenvolvimento da aula do Módulo 1, obtive a gravação de um depoimento de um professor (P01), que comentou sobre sua experiência com relação ao momento e que pode comprovar estes resultados obtidos:

P01 — Essa oficina foi uma experiência muito interessante. Proporcionou que nós pensássemos algumas questões que muitas vezes passam batido durante o processo de desenvolver a disciplina, a sala de aula e possibilitou que nós pensássemos modelos diferentes de implantação de aula, de dinâmicas. Acho que agregou muito no conhecimento de como nós professores podemos transformar a sala de aula.

Esse depoimento foi importante para confirmação dos resultados da observação participante e dos dados dos questionários, pois corrobora para intencionalidade de gerar nos professores uma capacidade de autonomia na busca por soluções, resoluções para seus problemas e, também, ser capaz de personalizar a aprendizagem de seu aluno, bem como afirmado anteriormente por Moran (2018, p. 6), quando diz que “a personalização é um processo complexo, que exige maturidade e autonomia crescente dos estudantes e também docentes muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica”. A experiência contribuiu para um novo olhar dos professores sobre uma sala de aula inovadora e (res)significou a importância de formações continuadas para professores em serviço.

Diante dos dados obtidos nos questionários, sobre a bibliografia indicada, conteúdo e material didático, o depoimento de outro professor apresenta e comprova

os resultados referentes a esse tema, quando o P02 expressa sua opinião, ao final da segunda aula, do Módulo 2:

P02 — O curso de formação está sendo muito interessante, porque nós estamos tendo contato com diversas abordagens e metodologias inovadoras e algumas das quais eu ainda não havia tido contato. E ao mesmo tempo a gente está vendo isto, tanto na parte teórica, quanto aplicando muito na prática, o que faz com que a interação aconteça e seja bem mais produtiva.

Quando Moran (2015) diz que com “as metodologias ativas aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais)”, mais uma vez fundamenta as práticas exercidas no curso de formação, em que professores foram alunos e tiveram a possibilidade de exercer a empatia, colocando-se no lugar de seus alunos e realizando uma experiência de aprendizagem e percepção do que é uma sala de aula inovadora.

Um terceiro depoimento, valida a percepção de que o curso de formação foi elaborado exatamente com o propósito de estimular a criatividade dos professores em sala de aula e apresentar abordagens criativas e inovadoras, além das tecnologias como aliadas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, atestado pelo P03, na aula do Módulo 4:

P03 — É legal que a gente está tendo estas aulas neste curso, que a gente fica aqui tendo ideias para colocar em prática em nossas aulas, assim estimula nossa criatividade.

Esta constatação foi perceptível também nos resultados da questão 2 do questionário, em que os dados obtidos no gráfico demonstram que as atividades práticas tiveram uma boa aceitação por parte dos professores, que responderam positivamente a esta questão, a qual indaga sobre a motivação nos encontros presenciais. Um alto índice, de 52% a 77%, de satisfação total e de 0% a 8% ficaram um pouco insatisfeitos.

Diante de tantas comprovações positivas a propósito do curso de formação, tivemos um ponto negativo nos resultados de observação e questionários. A proposta do curso foi uma metodologia semipresencial, com momentos *on-line* e outros presenciais. Até então, foi constatado que os momentos presenciais foram muito produtivos, tivemos participação efetiva dos professores e renderam bons resultados. Entretanto, os momentos *on-line* do curso foram pouquíssimos explorados, com índices baixos de participações nas ferramentas do AVA, como Fórum e *Chat*. A

expectativa era a de que gerássemos fervorosas discussões, visto que foram elencados temas ricos para debates e argumentações.

Para além da observação e mediação do AVA, os resultados das questões 4 e 5 do questionário de autoavaliação confirmam esse ponto de pouca atividade no ambiente virtual. Na pergunta 4, quando questionados sobre o tempo de dedicação semanal às atividades *on-line*, apresentou os resultados de um percentual de 8% a 12% dos que confirmaram sua dedicação ao curso, de pelo menos, 2 horas por semana; e um percentual de 6% a 29% dos que responderam que se dedicaram mais de 2 horas semanais; um percentual elevado, de 24% a 47% dos professores que responderam terem se dedicado menos de 2 horas semanais no curso.

Na pergunta 5, quanto à participação dos professores nos momentos *on-line*, no AVA, os resultados apresentaram 15% a 24% dos professores que responderam que sua participação foi muito ativa no AVA, enquanto 6% a 19% responderam que foi muito pouca ativa. Estes resultados demonstram um número relativamente baixo de participação, considerando os resultados das demais perguntas, que resultaram em índices elevados de participação e satisfação.

O curso de formação continuada, em sua totalidade, entre momentos *on-line* e presenciais, contribuiu plenamente para a percepção da importância da empregabilidade das metodologias ativas e de práticas inovadoras em sala de aula no dia a dia dos professores participantes. Almejou-se o alcance do conhecimento da promoção de implementação de novas abordagens para a formação do profissional, com comprometimento da participação ativa e da aceitação de novos modelos de ensino e aprendizagem, pautados na realidade do tempo vivido na educação e na mudança de perfil do aluno atual.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de formação, denominado “Formar-se para Formar”, com uma carga horária de quarenta horas, divididas em momentos *on-line* e presencial, teve a duração de cinco semanas. Foi realizado dentro da IES, com professores em serviço. Teve como objetivo geral estruturar, aplicar e avaliar o produto da pesquisa como um curso de extensão em formação continuada. Para tanto, procedeu-se com os objetivos específicos: compreender o trabalho e a formação continuada do professor na educação superior; mapear, por meio da aplicação de questionário, o conhecimento dos professores em serviço a respeito das metodologias ativas e da metodologia de ensino híbrido, em suas atuações em sala de aula de cursos semipresenciais; e criar e implementar um curso de extensão em formação continuada, modelo semipresencial, para professores de licenciatura em serviço.

Partindo da problemática da pesquisa: “como formar professores, em serviço, para atuar em sala de aula de cursos semipresenciais de licenciatura, aplicando os modelos de ensino híbrido e metodologias ativas?”, este trabalho investigou a implementação de uma formação continuada para professores da Educação Superior atuantes em cursos de licenciatura, com a finalidade de prepará-los para a utilização do ensino híbrido, de metodologias ativas e de tecnologias educacionais em sala de aula. Participaram desta formação trinta professores de uma Instituição de Educação Superior privada da cidade de Curitiba–PR.

A pesquisa foi caracterizada como uma abordagem qualitativa, pelo método empregado na coleta de dados, que teve como precedente observação e participação no curso como pesquisadora, professora e observadora. Caracterizada, também, pela coleta dos dados referentes aos questionários de autoavaliação resultantes da pesquisa individual de cada professor. Na análise dos resultados, a revisão teórica da literatura deu sustentação às discussões realizadas, fundamentando a comparação dos resultados das observações com os números gerados nos gráficos dos questionários.

Os resultados obtidos neste trabalho não foram substanciais, pois tivemos como tempo — de criação, implementação, coleta de dados e análise — o de duração de conclusão de uma pesquisa de mestrado. Outro fator que implica uma limitação na pesquisa foi a aplicação da formação que aconteceu em apenas uma instituição e apenas com uma oferta do curso. E, para complementar, o número da amostra de

participantes e respondentes foi relativamente pequeno em relação ao número de professores atuantes na modalidade semipresencial e em cursos de licenciatura.

Quiçá uma segunda oferta do curso, para outros professores, não apenas limitado à atuantes em licenciatura – mas de outras graduações – ocasionaria resultados mais ricos e que pudessem ser utilizados para balancear a análise dos dados, comparando o índice de satisfação e aproveitamento em diferentes ofertas. Os resultados, em sua maioria, foram muito positivos, com poucos momentos de não contemplação, o que demonstra a aceitação da formação por parte dos professores e instituição participantes. Conhecer outro público seria essencial para obtenção de um novo resultado para comparação e conclusão, para verificar também se se confirma o que foi afirmado com relação à substancialidade dos resultados dessa pesquisa. A possibilidade de expansão do curso de formação em demais cursos e, quem sabe, em diferentes níveis de educação, poderia gerar resultados importantes para determinação de um projeto sólido e de expansão.

Este projeto iniciou como pesquisa em julho de 2018 e já rendeu seus frutos no final do referido ano, com os módulos sendo aplicados como oficinas para outras IES e, no início de 2019, com a elaboração das oficinas da semana acadêmica dos professores da IES investigada, aplicando os modelos de ensino híbrido em diferentes contextos de aprendizagem. Outro ganho com esta experiência foi o retorno recebido dos professores que participaram da formação, que após a realização do curso, enviaram *feedbacks* de atividades de suas aulas em que aplicaram as metodologias aprendidas no curso, ou utilizaram das novas tecnologias que tiveram conhecimento, com resultados positivos por parte da recepção dos alunos.

Analisando essa pretensão, realizar novamente a oferta do curso de extensão para a próprias IES pesquisada, para os professores que não puderam participar no momento em que ocorreu, para professores de outros cursos, ficaria como uma das sugestões para trabalhos futuros com esse tema e com essa formação. Outra possibilidade de continuação seria propor a oferta de cursos sequenciais, agregando mais objetos de aprendizagem, metodologias e outros novos aspectos que vêm surgindo de novas tendências da educação.

Almeja-se, também, que esta pesquisa possa proporcionar o incentivo de outros professores ou outras instituições de realizar trabalhos como o exposto aqui, de formação continuada em ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias

educacionais, refletindo o quanto engrandecedor seria preparar profissionais da educação, mais engajados e atualizados em metodologias inovadoras.

Transformar a educação pode ser um sonho, mas não impossível; melhorar índices de qualidade e de aprendizagem de alunos pode depender do ensino e de abordagens inovadoras; professores motivados e que estimulam sua criatividade podem ser mais produtivos em sala de aula; tecnologias estão presentes em nossas vidas cada vez mais e são ferramentas que podem ser essenciais e inspiradoras para a personalização do ensino; ter empatia nos torna mais sensíveis e propensos a desenvolver habilidades de olhar individualmente para cada aluno. Estas são reflexões e sustentações para trabalhos futuros, para contribuir para novas propostas de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017**. Censo EAD.BR: *Analytic Report of Distance Learning in Brazil* [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ALBALADEJO, Pilar Sanchez. **Design Instrucional: criando cursos que encantam!** São Paulo: ExpertPM, 2016. *Kindle*. Disponível em: <<https://ler.amazon.com.br/?asin=B01J83PBNU>>. Acesso em: 30 maio 2018.

ANDRÉ, MARLI D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 99, 1996.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando De Mello (Org.). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian. **Formação Continuada de professores para o uso de metodologias ativas**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017. 11 p.

BRAGA, Ryon. Apresentação. In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016**. Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior — IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251)>. Acesso em: 24 fev. 2019.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; BRITO, Glaucia da Silva. *Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de*

professores do ensino superior. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Design Thinking**: na educação presencial, a distância e corporativa. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. 66 p.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 30f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B; Curtis W Johnson. **Inovação na sala de aula**: como começar a usar a forma de aprender. Tradução Raul Rubenich. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Instituto Clayton Christensen**, [SL], n. 4, mai. 2013. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

COLL, C.; MONERO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em EAD**. Curitiba: IBPEX, 2009.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa**: o planejamento da pesquisa qualitativa. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAVA, Tânia Barbosa Salles; NOBRE, Isaura Alcina Martins; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. O Modelo ADDIE na Construção Colaborativa de Disciplinas a Distância. **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 111-124, jan./jun. 2014.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante do ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GANZELA, Marcelo. **O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.



GODOY, Arilda Schmidt. PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GRANDI, Jaqueline. **A importância da autoavaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colegio-pentagono/a-importancia-da-autoavaliacao-do-aluno-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem/> Acesso em: 16 mai. 2019.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança é a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

**JOGO COMENIUS**. Sobre. Disponível em: <<http://gamecomenius.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Leandro H. F. de; MOURA, Flavia R. de. **O professor no ensino híbrido**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando De Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 52 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papyrus, 2013. 70 p.

KRAVISKI, Mariane Regina. **Formar-se para formar: apropriando-se do modelo de ensino híbrido para formação continuada de professores em serviço**. In: Anais do III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Anais... Curitiba (PR) UTFPR, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sidpd/78103-FORMAR-SE-PARA-FORMAR-->

APROPRIANDO-SE-DO-MODELO-DE-ENSINO-HIBRIDO-PARA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-EM-SERVI>. Acesso em: 14 maio 2019.

MACHADO, Dinamara Pereira; KRAVISKI, Mariane Regina; MACHADO, Nathália Savione; DANTAS, Kamille F. **Produtos da (r)evolução e inovação na pesquisa em educação**: focando e intervindo na realidade. In: MATTAR, João; MEDEIROS, Luciano F., ALMEIDA, Siderly C. D. (Org.) Educação e tecnologias: refletindo e transformando o cotidiano. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. 297 p.

MACHADO, Nathália S. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes**: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado. 2018. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2011.

MATAR, João. **Design Educacional**: educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MORAN, José M. A distância e o presencial cada vez mais próximos. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 20 a 26 maio 2010. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/proximos.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MORAN, José M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos A.; MORALES, Ofelia E. T. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. *E-book*. Disponível em: <<http://www.uepg.br/proex/Home/ebook.html>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [SL], v. 47, n. 166, p. 1106-1033, out./dez. 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/321840209\\_Firmar\\_a\\_posicao\\_como\\_professor\\_afirmar\\_a\\_profissao\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/321840209_Firmar_a_posicao_como_professor_afirmar_a_profissao_docente)>. Acesso em: 2 fev. 2019

PEIXOTO, Lauro Leoncio Wagner; SOUZA, Claudio Márcio; BARBOSA, Gustavo Coqui. AUTOAVALIAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O PAPEL DO DOCENTE E DOS DISCENTES NESTE PROCESSO. **Simpósio**, [S.l.], n. 6, fev. 2018. ISSN 2317-5974. Disponível

em: <<http://revista.ugb.edu.br/index.php/simposio/article/view/757>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

PERES, Paula; PIMENTA, Pedro. **Teorias e práticas de b-learning**. Lisboa: Edições Sílabo Ltda., 2011.

PIRES, Carla Fernanda F. **O estudante e o ensino híbrido**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando De Mello. Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 84.

PORVIR. **Como preparar os jovens para o mercado de trabalho do futuro?** Disponível em: <<http://porvir.org/como-preparar-nossos-jovens-para-o-mercado-de-trabalho-do-futuro/>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 Nº 5, Outubro 2001. Disponível em <[http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2018.

SCHMITT, Camila Da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho De Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016.

SCHNEIDER, Fernanda. **Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SCHNEIDER, Elton Ivan; BRANCO, Henrique Castelo. **O planejamento de Disciplinas na Modalidade de Ensino Semi-Presencial**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. Anais... Curitiba: Faculdade Internacional de Curitiba, 2010.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VALE, Leandra. **Rotação por estações: guia completo escrito por duas professoras**. Disponível em: <https://silabe.com.br/blog/rotacao-por-estacoes/> Acesso em: 19 jun. 2018.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta de sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 4 Edição Especial, p. 79-97, 2014.

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado**: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** — Questionário mapeamento atuação dos professores

**APÊNDICE B** — Projeto do curso de capacitação — Formar-se para formar

**APÊNDICE C** — Materiais de divulgação do curso

**APÊNDICE D** — Questionário de Autoavaliação

## APENDICE A — QUESTIONÁRIO MAPEAMENTO

### Atuação no Semipresencial

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente de um estudo denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA - EM SERVIÇO - DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: VIVENCIANDO O ENSINO HÍBRIDO**, cujos objetivos e justificativas são: compreender o trabalho e a formação continuada do professor na educação superior e investigar a atuação em cursos semipresenciais.

Sua participação voluntária no referido estudo será no sentido de responder as questões do questionário abaixo, para coleta de dados para a proposta do projeto.

Sua privacidade será respeitada, pois sendo utilizado questionário virtual, não há a necessidade de identificação, ou seja, qualquer dado que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar.

O pesquisador envolvido com o referido projeto são Mariane Regina Kraviski, professora do Centro Universitário UNINTER e com a qual poderá manter contato pelo e-mail [maryanek@hotmail.com](mailto:maryanek@hotmail.com). Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte dos pesquisadores.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNINTER sob o parecer n°: (colocar o número do CAAE após aprovação da pesquisa pelo CEP), cujo contato para verificação poderá ser realizado pelo telefone 3311-5926.

\* 1. Data de preenchimento do questionário:

Data  DD /  MM /  AAAA

\* 2. Qual seu gênero?

- Feminino  
 Masculino

\* 3. Qual sua idade?

- Menos de 25 anos  
 De 26 a 30 anos  
 De 31 a 40 anos  
 De 41 a 50 anos  
 Mais de 50 anos

\* 4. Qual seu estado civil?

- Solteiro (a)  Separação legal  
 Casado (a)  Outro  
 Viúvo (a)

\* 5. Qual sua titulação acadêmica?

- Graduação  Doutorado  
 Especialização  Pós-doutorado  
 Mestrado

\* 6. Qual sua experiência no magistério?

- Educação Infantil  Formação de Docentes  
 Ensino Fundamental  Graduação  
 Ensino Médio  Pós-graduação *lato sensu*  
 Educação de Jovens e Adultos  Pós-graduação *strictu sensu*  
 Outro (especifique)

\* 7. Há quanto tempo atua no magistério superior?

- 1 ano ou menos  7 a 9 anos  
 1 a 3 anos  10 anos ou mais  
 4 a 6 anos

\* 8. Quais das modalidades de ensino você atuou ou atua?

- Ensino Presencial  
 Ensino Semipresencial  
 Educação a Distância

\* 9. Há quanto tempo atua na Educação a Distância?

- 1 ano ou menos  7 a 9 anos  
 1 a 3 anos  10 anos ou mais  
 4 a 6 anos

Atuação no Semipresencial

## Segunda etapa

\* 10. Qual sua experiência de atuação na modalidade semipresencial?

- Atuei uma vez
- Atuei duas até quatro vezes
- Sempre atuei
- Nunca atuei

\* 11. Antes de atuar em cursos semipresenciais, conhecia a metodologia de Ensino Híbrido?

- Sim
- Não
- Já tinha ouvido sobre esta metodologia, mas não atuado
- Nunca tinha ouvido sobre esta metodologia

\* 12. Antes de atuar nos cursos semipresenciais, conhecia o método da sala de aula invertida, inserido na metodologia de Ensino Híbrido?

- Sim
- Não
- Já conhecia este método, mas nunca havia utilizado
- Não tinha conhecimento sobre este método

\* 13. Para atuar nos cursos semipresenciais, como foi sua experiência com o método da sala de aula invertida, inserido na metodologia de Ensino Híbrido?

- Ruim
- Médio
- Bom
- Muito Bom
- Excelente

\* 14. Qual é o seu conhecimento sobre as metodologias ativas para atuar na modalidade semipresencial?

- Conhecimento básico
- Utilizei algumas vezes as metodologias ativas
- Sempre utilizei metodologias ativas em minhas aulas
- Já tinha ouvido sobre esta metodologia, mas nunca utilizado
- Não conhecia as metodologias ativas até atuar no semipresencial

\* 15. A sua atuação no magistério é baseada em metodologias ativas?

- Sim, sempre me baseio em metodologias ativas
- Sim, me baseio as vezes em metodologias ativas
- Pretendo um dia me basear em metodologias ativas
- Não, não pretendo me basear nestas metodologias

\* 16. Para atuar na modalidade semipresencial você realizou capacitação?

- Sim, realizei um curso de formação
- Não, aprendi sozinho (a)
- Não, fui à sala de aula sem experiência
- Apenas recebi orientações de como fazer
- Outro (especifique)

\* 17. Você considera importante realizar uma capacitação sobre a metodologia de Ensino Híbrido antes de atuar na modalidade semipresencial?

- Sim, acredito ser essencial para minha atuação
- Talvez, considero importante, mas não necessário
- Talvez, não acredito na eficácia de capacitação para professores em serviço
- Não, gosto de novos desafios
- Não gosto de realizar cursos de capacitação

\* 18. Poderia descrever o desenvolvimento de uma aula baseada nas metodologias ativas?



## APÊNDICE B — PROJETO DO CURSO

### FORMAR-SE PARA FORMAR: METODOLOGIA SEMIPRESENCIAL, ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIAS ATIVAS

#### 1. JUSTIFICATIVA

Com o crescimento da procura de cursos de metodologia semipresencial, verificou-se a necessidade de compreender que novas modalidades de ensino requerem novas práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura nesta modalidade de ensino. Constatou-se que os professores que atuam nesta metodologia não receberam capacitação específica e que foram para seu novo ambiente de trabalho, arraigados da cultura educacional apreendida ao longo dos anos da carreira profissional. Percebemos pela observação *in loco* que os graduandos das licenciaturas, também continuam com os preceitos da escola em que o aluno era passivo e o professor ativo. Assim, fez-se necessária uma (re)apropriação da metodologia empregada pelos professores, para favorecer aprendizagens mais ativas e protagonizadoras por parte dos alunos. Sabemos de forma empírica que ensinar constitui-se no plural, mas que aprender é um ato singular, que professores e alunos aprendem e ensinam, que os dois atores educacionais (professores e alunos) são ativos em suas atividades, assim deixamos registrado que as tendências educacionais suscitam no tempo e espaço (re)formulações de práticas colhidas e pesquisadas em outros momentos históricos.

#### 2. OBJETIVO GERAL

Capacitar os professores da Educação Superior, em serviço, que atuam em curso de licenciatura semipresencial, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de aulas na metodologia de ensino híbrido e melhorar a qualidade na sua formação continuada.

#### 3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar os conceitos de Aprendizagens Ativas, acerca dos processos do ensino híbrido e das metodologias ativas;
- Conhecer as ferramentas educacionais digitais e sua prática aliada às metodologias ativas;
- Desenvolver o planejamento de aulas e atividades na metodologia híbrida, aplicando os processos do ensino híbrido abrangendo os seguintes modelos: Modelo de rotação, Flex, À la Carte e Virtual enriquecido.
- Trabalhar formas de adaptação que são pertinentes e apropriadas ao contexto e aos atores em foco, como também desenvolver materiais de apoio para que sejam aplicados na sala de aula.

#### 4. CARGA-HORÁRIA

O curso possui uma carga horária total de 40 horas/aula, divididos entre momentos on-line e presencial.

#### 5. PERÍODO DO CURSO

O curso será ofertado quadrimestralmente, três vezes ao ano. Duração de 5 semanas.

#### 6. PERIODICIDADE

Terças das 14h30 às 17h30.

#### 7. PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CAPACITAÇÃO

CAPACITAÇÃO	CH	TEMA	CONTEÚDO	METODOLOGIA
Formar-se para Formar	8	Aprendizagens Ativas	Conceito, atualidade, aplicabilidade, mediação e estratégias de ensino	Sala de Aula Invertida
	8	Ferramentas Educacionais Digitais	Tipos de ferramentas, exemplos de aplicabilidade e prática	Rotação por estações
	8	Metodologias Híbridas	Conceito e modelos	Rotação Individual
	8	Desenvolvimento e Aplicabilidade	Curadoria, prática e finalidade no curso semipresencial	Laboratório Rotacional
	8	Construção do Planejamento de Aulas	Planejamento de aulas e cursos semipresenciais	Flex

#### 8. LOCAL DAS AULAS

Campus Divina. Sala 34 bloco A

#### 9. PÚBLICO-ALVO

Professores da Escola Superior de Educação.

#### 10. NÚMERO DE VAGAS

40 vagas.

#### 11. INFRAESTRUTURA E MATERIAL DIDÁTICO E DE APOIO NECESSÁRIOS

A infraestrutura necessária consiste de: sala de aula com computador com internet, projetor, multimídia, *flip chart* e material de escritório (apostila, papel A4 e A3, canetas, blocos, pincéis atômicos, quadro etc.). Os professores deverão estar equipados com seus telefones celulares e com fones de ouvido.

## 12. AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

A avaliação do aluno será feita com base na análise das atividades propostas e pela frequência (os alunos deverão apresentar uma frequência igual ou superior a 75%, que será acompanhada por de folha de frequência). O certificado será fornecido pela Coordenação de Extensão e Assuntos Comunitários do Centro Universitário.

## 13. INSCRIÇÃO

A inscrição será on-line, por meio de Ficha de Inscrição, no site da Coordenação de Extensão.

## 14. INÍCIO DA CAPACITAÇÃO

03/07/2018

## 15. CRONOGRAMA

CAPACITAÇÃO	CONTEÚDO	PERÍODO	ON-LINE	PRESENCIAL
Formar-se para Formar	MÓDULO 1 – Aprendizagens Ativas	03/07/18	4	4
	MÓDULO 2 – Ferramentas Educacionais Digitais	10/07/18	4	4
	MÓDULO 3 – Metodologias Híbridas	17/07/18	4	4
	MÓDULO 4 – Desenvolvimento e aplicabilidade	24/07/18	4	4
	MÓDULO 5 – Construção e planejamento de aulas	31/07/18	4	4
<b>TOTAL 40h</b>			<b>20h</b>	<b>20h</b>

## APÊNDICE C — MATERIAIS DE DIVULGAÇÃO DO CURSO

CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA



# FORMAR-SE PARA FORMAR

- | METODOLOGIA SEMIPRESENCIAL
- | ENSINO HÍBRIDO
- | METODOLOGIAS ATIVAS

*Professores que atuam em cursos de licenciatura semipresenciais se deparam com os vários desafios de combinar o ambiente on-line e presencial no desenvolvimento de aulas produtivas. Esse curso de extensão apresenta ferramentas para a construção de uma sólida metodologia de ensino híbrido, com foco na qualidade da formação continuada.*



CRO  
NO  
GRAMA





<i>conteúdo</i>	<i>data</i>
<b>MÓDULO 1</b>   Aprendizagens Ativas	03/07/18
<b>MÓDULO 2</b>   Ferramentas Educacionais Digitais	10/07/18
<b>MÓDULO 3</b>   Metodologias Híbridas	17/07/18
<b>MÓDULO 4</b>   Desenvolvimento e Aplicabilidade	24/07/18
<b>MÓDULO 5</b>   Construção e Planejamento de Aulas	31/07/18



de 03/07  
a 31/07  
às terças-feiras

**MODALIDADE:** semipresencial.  
Campus Divina (sala 34) e via Univirtus.  
Aulas presenciais das 14h30 às 17h30.


CLIQUE AQUI

e inscreva-se até 15/06.



Carga horária total de 40 horas.

CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA



**FORMAR-SE PARA FORMAR**  
| METODOLOGIA SEMIPRESENCIAL  
| ENSINO HÍBRIDO  
| METODOLOGIAS ATIVAS

*módulo*  
**1**

03/07/18  
**APRENDIZAGENS ATIVAS**

*conteúdo*  
Conceito, atualidade, aplicabilidade e mediação. Estratégias de ensino.

*metodologia*  
Sala de aula invertida.

CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA



**FORMAR-SE PARA FORMAR**  
| METODOLOGIA SEMIPRESENCIAL  
| ENSINO HÍBRIDO  
| METODOLOGIAS ATIVAS

*módulo*  
**2**

10/07/18  
**FERRAMENTAS EDUCACIONAIS DIGITAIS**

*conteúdo*  
Tipos de ferramentas, exemplos de aplicabilidade e prática.

*metodologia*  
Rotação por estações.

CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA



**FORMAR-SE PARA FORMAR**  
| METODOLOGIA SEMIPRESENCIAL  
| ENSINO HÍBRIDO  
| METODOLOGIAS ATIVAS

*módulo*  
**3**

17/07/18  
**METODOLOGIAS HÍBRIDAS**

*conteúdo*  
Conceito, modelos e adaptação, finalidade no curso semipresencial.

*metodologia*  
Virtual enriquecida.

CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA



**FORMAR-SE PARA FORMAR**  
| METODOLOGIA SEMIPRESENCIAL  
| ENSINO HÍBRIDO  
| METODOLOGIAS ATIVAS

*módulo*  
**4**

24/07/18  
**DESENVOLVIMENTO E APLICABILIDADE**

*conteúdo*  
Realização de práticas adotando o ensino híbrido.

*metodologia*  
Laboratório rotacional.

CURSO DE EXTENSÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA



**FORMAR-SE PARA FORMAR**  
| METODOLOGIA SEMIPRESENCIAL  
| ENSINO HÍBRIDO  
| METODOLOGIAS ATIVAS

*módulo*  
**5**

31/07/18  
**CONSTRUÇÃO E PLANEJAMENTO DE AULAS**

*conteúdo*  
Realização do planejamento de aulas dos cursos semipresenciais.

*metodologia*  
Flex.





**3. Minha dificuldade em relação à compreensão dos conteúdos dispostos no material de leitura \****Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
pequena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	grande

**4. Dediquei-me a este Módulo 2 horas/semana ou mais em estudos extraclasse \****Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
menos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mais

**5. Minha participação foi ativa nas atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem \****Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
pouca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muita

**6. O conteúdo ministrado neste Módulo foi relevante para minha formação \****Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito

**7. Este Módulo atendeu meus objetivos almejados neste curso \****Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito

**8. O material didático utilizado contribuiu para o meu aprendizado \****Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito

**9. A bibliografia indicada é relevante e complementar ao Módulo \****Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5		
pouca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muita





pouca      muita

**6. O conteúdo ministrado neste Módulo foi relevante para minha formação \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

pouco      muito

**7. Este Módulo atendeu meus objetivos almejados neste curso \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

pouco      muito

**8. O material didático utilizado contribuiu para o meu aprendizado \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

pouco      muito

**9. A bibliografia indicada é relevante e complementar ao Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

pouca      muita

**10. Houve adequação dos conteúdos estudados à carga horária deste Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

pouca      muita

## Autoavaliação — Módulo 4 — Desenvolvimento e Aplicabilidade

Indique nas questões que segue seu grau de concordância com determinada afirmação relacionada ao Módulo 4:

**\*Obrigatório**

**1. Meu conhecimento anterior, a respeito do conteúdo apresentado, foi suficiente para acompanhar este Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

pouco      muito

**2. Minha motivação com relação à atividade prática proposta (Laboratório Rotacional — Game Educacional) \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pequena      grande

**3. Minha dificuldade em relação à compreensão dos conteúdos dispostos no material de leitura \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pequena      grande

**4. Dediquei-me a este Módulo 2 horas/semana ou mais em estudos extraclasse \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
menos      mais

**5. Minha participação neste Módulo foi ativa nas atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pouca      muita

**6. O conteúdo ministrado neste Módulo foi relevante para minha formação \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pouco      muito

**7. Este Módulo atendeu meus objetivos almejados neste curso \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pouco      muito

**8. O material didático utilizado contribuiu para o meu aprendizado \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

pouco      muito

**9. A bibliografia indicada é relevante e complementar ao Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pouca      muita

**10. Houve adequação dos conteúdos estudados à carga horária deste Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pouca      muita

## Autoavaliação — Módulo 5 — Construção e Planejamento de Aulas

Indique nas questões que segue seu grau de concordância com determinada afirmação relacionada ao Módulo 5:

**\*Obrigatório**

**1. Meu conhecimento anterior, a respeito do conteúdo apresentado, foi suficiente para acompanhar este Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pouco      muito

**2. Minha motivação com relação à atividade prática proposta (Flex — painel integrado) \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pequena      grande

**3. Minha dificuldade em relação à compreensão dos conteúdos dispostos no material de leitura \***

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5  
pequena      grande

**4. Dediquei-me a este Módulo 2 horas/semana ou mais em estudos extraclasse \***

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

menos                  mais

---

**5. Minha participação neste Módulo foi ativa nas atividades disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem \***

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

pouca                  muita

---

**6. O conteúdo ministrado neste Módulo foi relevante para minha formação \***

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

pouco                  muito

---

**7. Este Módulo atendeu meus objetivos almejados neste curso \***

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

pouco                  muito

---

**8. O material didático utilizado contribuiu para o meu aprendizado \***

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

pouco                  muito

---

**9. A bibliografia indicada é relevante e complementar ao Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

pouca                  muita

---

**10. Houve adequação dos conteúdos estudados à carga horária deste Módulo \***

*Marcar apenas uma oval.*

1      2      3      4      5

---

pouca                  muita

---