

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III  
COLEGIADO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JEANDERSON DE JESUS SANTOS**

**METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO  
SUPERIOR E NO ENSINO REMOTO**

**JUAZEIRO**

**2021**

JEANDERSON DE JESUS SANTOS

**METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO  
SUPERIOR E NO ENSINO REMOTO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia –  
UNEB/DCH CAMPUS III como parte dos requisitos  
para obtenção do grau de Licenciado.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilane Carvalho Teles

JUAZEIRO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

S237m Santos, Jeanderson de Jesus

Metodologias ativas e o protagonismo discente no ensino superior e no ensino remoto / Jeanderson de Jesus Santos. Juazeiro-BA, 2021.  
64 fls.: il.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Edilane Carvalho Teles.

Inclui Referências

TCC (Graduação – Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas. Campus III. 2021.

1. Metodologias ativas – Educação. 2. Sala de aula – Educação.  
3. Educação – Ensino. 4. Educomunicação. 5. Ensino remoto. I. Teles, Edilane  
Carvalho. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências  
Humanas. III. Título.

CDD: 372.37

JEANDERSON DE JESUS SANTOS

**METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR  
E NO ENSINO REMOTO**

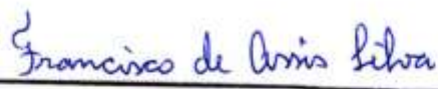
Trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentado à Comissão de graduação do Curso de Pedagogia/Licenciatura, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, CAMPUS III, do Departamento de Ciências Humanas, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

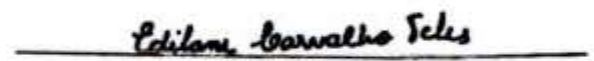
Orientador (a): Edilane Carvalho Teles

Aprovado em: 06 de julho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
José Flávio Soares - DCH III/UNEB

  
\_\_\_\_\_  
Francisco de Assis Silva- DCHIII/UNEB

  
\_\_\_\_\_  
Edilane Carvalho Teles - DCHIII/UNEB (orientador)

Aos meus pais e ao meu irmão: o meu porto seguro e  
minha força em cada momento de minha existência

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus em quem confio e que me sustentou em todos os momentos;

Aos meus pais, Josivan de Jesus Santos e Josete dos Anjos Santos, meus amigos, minha base e segurança. Por sempre me incentivarem e se orgulharem em cada conquista minha;

Ao meu irmão e amigo para vida inteira, Jonathas Natan de Jesus Santos, que sempre foi meu conselheiro e companheiro nas horas descontraídas e tristes;

Aos meus amigos Elenice Pereira, Pedro Farias e Larissa Caroline por me apoiarem nesses últimos anos de graduação, sempre tendo uma palavra amiga, encorajadora e torcendo pelo meu sucesso;

Aos meus avós José Francisco dos Santos (*in memoriam*) e Maria dos Anjos Santos, Gilberto Jesus dos Santos (*in memoriam*) e Maria de Lourdes Santos, minhas referências de superação, persistência e amor familiar;

Aos demais familiares e amigos que juntos compartilham comigo de cada momento e que compreendem minhas ausências, minhas lutas e dilemas;

À minha orientadora Edilane Carvalho Teles, grande professora, doutora, conselheira e acima de tudo um ser humano comprometido, que batalha pela educação e incentiva seus alunos a crescerem e avançarem;

À Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS III, por me acolher e proporcionar experiências maravilhosas, principalmente os momentos que me auxiliaram na construção dessa pesquisa;

*Dê algo para os alunos fazerem, não algo para aprenderem; se o fazer demandar raciocínio, o aprendizado naturalmente acontece.*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar sobre as metodologias ativas, que surgem como uma das alternativas de dinamização das práticas de ensino e aprendizagem, ao propor a relevância e individualização dos discentes, possibilitando seu envolvimento e participação ativa na construção da autonomia e do próprio conhecimento - ao que se denomina protagonismo. Para tanto, tem como base os referenciais: Dewey (1979), Singer (2017), Bergmann & Sams (2018), Moran (2018) e entre outros, no desenvolvimento da pesquisa e compreensão da aprendizagem ativa, no planejamento, na avaliação, bem como a presença das tecnologias nos percursos praxiológicos que combinam com as abordagens. Nesse contexto, buscou, a partir das experiências e da proposta vivenciadas no campo Estágio Curricular Supervisionado IV, da Universidade do Estado da Bahia – DCH/CAMPUS III, compreender os encadeamentos do uso dessas estratégias de aprendizagem no Ensino Superior e no contexto do ensino remoto em que vivenciamos atualmente, centrando-se em apenas um tipo delas: A Sala de Aula Invertida. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com observação e pesquisa participante, sendo aplicada em campo de estágio em um minicurso de extensão, constando dezesseis participantes. A análise e discussão dos dados foram feitos com base nas ações desenvolvidas pelos alunos, e a experiência promoveu reflexões sobre o ensino em tempos de pandemia e a importância da inovação no ensino.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Protagonismo discente; Ensino Superior

## **ABSTRACT**

This paper aims to investigate on active methodologies, which emerge as one of the alternatives for streamlining the practices of teaching and learning, by proposing the relevance and individualization of students, enabling their involvement and active participation in the construction of autonomy and their own knowledge - what is called protagonism. For this, it is based on the references: Dewey (1979), Singer (2017), Bergmann & Sams (2018), Moran (2018) and others, in the development of research and understanding of active learning, planning, evaluation, as well as the presence of technologies in the praxeological paths that combine with the approaches. In this context, it sought, from the experiences and the proposal lived in the Supervised Curricular Internship IV field, of the State University of Bahia - DCH/CAMPUS III, to understand the linkages of the use of these learning strategies in Higher Education and in the context of remote teaching in which we currently live, focusing on only one type of them: The Flipped Classroom. From the methodological point of view, this was a qualitative research, with observation and participant research, applied in an internship field in an extension minicourse, with sixteen participants. The analysis and discussion of the data were based on the actions developed by the students, and the experience promoted reflections on teaching in times of pandemic and the importance of innovation in teaching.

**Keywords:** Active Methodologies; Student Protagonism; Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 BREVE RETROSPECTO SOBRE O ENSINO TRADICIONAL E AUSÊNCIA DE METODOLOGIAS ATIVAS.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 A APRENDIZAGEM ATIVA E O PROTAGONISMO DISCENTE.....</b>	<b>19</b>
<b>2 A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 RAZÕES ADEQUADAS E INADEQUADAS PARA A INVERSÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>3 PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA INVERTIDA.....</b>	<b>31</b>
<b>3. 1 DESENVOLVIMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.1 QUANTO AOS OBJETIVOS.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.2 ANÁLISE DA PESQUISA.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.3 APONTAMENTOS DA TABELA.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. 4 DESAFIOS ENCONTRADOS E RESULTADOS OBTIDOS.....</b>	<b>45</b>
<b>CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO A – .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO B - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO C - EMENTA.....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

Ao tratarmos sobre educação, nos deparamos com uma amplitude de aspectos que podem ser discutidos, pois ela é um fato social (LIBÂNEO, 2006, p. 16) <sup>1</sup>. Conhecendo essa perspectiva, podemos nos reportar para os desafios que a educação possui e que não são poucos, principalmente com dilemas sociais que perpassam a sociedade e refletem nos espaços escolares. Diante disso e de outras demandas, ao dar enfoque nos desafios do dia a dia em sala em aula, é necessário estar a par das realidades e do processo de ensino e aprendizagem.

Como que um anseio geral, espera-se que as mudanças nas formas de ensinar e aprender levem em conta o tempo, interesses, realidades e dinamizem os conteúdos, dando abertura para maiores questionamentos sobre assuntos, despertando também a curiosidade e a pesquisa dos alunos. O modo tradicional de ensino considera uma padronização em sua estrutura de planejamentos e recursos, considerando a todos como sendo iguais – no que se refere à avaliação - e que estão no espaço escolar apenas para absorver conhecimentos, como uma “esponja” ou como uma tábula rasa que recebe impressões exteriores a si (DUSCHINSKY, 2012 apud CARVALHO, 2013) <sup>2</sup>.

Podem existir opiniões contrárias a essa definição da “tábula rasa”, entretanto, se o ensino ainda permeia por aspectos de padronização e constrói suas práticas educativas por essa perspectiva, perdurará, por assim dizer, em uma “mesmice”. Em contraste com o ensino tradicional, as metodologias ativas surgem como uma das alternativas de dinamização das práticas de ensino e aprendizagem, colocando o foco no discente, o que denota que emerge de uma concepção e entendimento contemporâneo de currículo crítico e contextualizado, possibilitando com que o discente se envolva na busca e na construção do seu próprio conhecimento. Essas metodologias e estratégias pedagógicas criam situações de aprendizagem em que os alunos são desafiados a conceituar, desenvolver argumentos críticos, interagir com colegas e professores e criar outras estratégias para resolução de problemas cotidianos ou da rotina escolar/acadêmica.

---

<sup>1</sup> LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 2006.

<sup>2</sup> CARVALHO, Marcelo. FIGUEIREDO, Vinicius. **Filosofia do Renascimento e Moderna**. São Paulo: ANPOF, 2013. 559 p.

A escolha do tema foi feita após algumas indagações acerca dessas estratégias ou formas de aprendizagem, que surgiram a partir das explicações do componente curricular de Didática do curso de Licenciatura em Pedagogia do DCH III – UNEB Juazeiro-BA, enquanto participava como monitor de ensino. Dessa forma, o trabalho tem como objetivo compreender as implicações das metodologias ativas do protagonismo discente no contexto do nível superior, optando apenas por uma delas: a sala de aula invertida, considerando a exequibilidade da mesma e buscando otimizar o tempo para a pesquisa, visto que a temporalidade não permite a análise conjunta dos tipos existente. Os aspectos do planejamento, avaliação e as tecnologias estão inseridas na discussão e os referenciais como: BERGMANN & SAMS (2018), MORAN (2018), TARDIF, (2014), SINGER (2017) e entre outros contribuem como sustentação teórico-metodológica no desenvolvimento dessa ação.

O trabalho é dividido em três seções. A primeira traz uma breve retrospectiva do Ensino Tradicional, como sendo uma abordagem que não consegue atender às demandas contextuais, sociais, culturais e tecnológicas, em que a educação também se insere, seguindo para definição e o uso das Metodologias Ativas, desenvolvidas por meio de métodos criativos e centrados no aluno; em continuidade, traz uma reflexão acerca do protagonismo discente no envolvimento e no processo de construção do conhecimento e os estudos que fundamentam a aprendizagem ativa, além de trazer uma breve discussão sobre o ensino e o desenvolvimento para competências.

A segunda seção apresenta em específico a Sala da Aula Invertida, um método alternativo que foca na aprendizagem do aluno e buscando por meio de abordagens inovadoras tornar as atividades e interações da sala de aula de modo envolvente, prático e significativo, bem como traz as razões adequadas inadequadas para a inversão da sala de aula. Finalmente a terceira seção fala sobre a importância do planejamento, da avaliação e do uso de tecnologias combinadas com a modalidade da sala de aula invertida, além dos desenvolvimentos da pesquisa.

Quanto ao percurso metodológico, realiza-se uma pesquisa de natureza aplicada no campo de Estágio Curricular Supervisionado IV, ao considerar a busca por trazer conhecimentos que auxiliem no trabalho em sala de aula. Para obter maior familiaridade com o tema pesquisado, tem-se o objetivo exploratório, com abordagem qualitativa, procurando entender não só a aparência do fato como também a essência e explicando sua origem, relações e mudanças; sob o método de pesquisa participante, em que o envolvimento e

participação nas atividades da pesquisa, tendem a trazer sentido à problemática e com procedimentos bibliográficos que dão base para as explicações acerca das abordagens de ensino ativo e assuntos relacionados.

## **1 BREVE RETROSPECTO SOBRE O ENSINO TRADICIONAL E A AUSÊNCIA DE METODOLOGIAS ATIVAS**

O modelo tradicional com suas condutas pautadas na imitação e nos rituais estabelece relações e direções unilaterais, onde o conhecimento parte daquele “que sabe mais” – o professor – para aquele “que sabe menos” – o aluno. Desconsiderando a realidade discente, seu conhecimento e saberes do mundo vivido, o sistema de educação tradicional, as instituições e, mais precisamente, os professores, estabelecem os lugares, os padrões, os caminhos a serem seguidos dentro da sala de aula, sem a interferência dos mesmos no processo e, a sua circulação dentro do ensino, vai sendo “determinada” por outros.

O papel da escola - seguindo essa tendência<sup>3</sup> - consiste no preparo intelectual, com uma sistematização e repetição de hábitos, de propostas de atividades ou leituras, muitas vezes presas ao livro didático, tendo aulas expositivas, conteudistas e com ênfase na memorização dos conteúdos; uma realidade presente tanto em espaços escolares dos primeiros níveis de ensino, como também nas instituições do nível superior. As queixas por parte dos alunos que se sentem desmotivados ou cansados de participar das aulas é algo frequente e, muitas vezes, estudar se torna um sinônimo de “cumprimento de tabela”, o fazer pela obrigação e distante dos seus interesses.

Se pensarmos também nos aspectos históricos, “[...] a educação brasileira raramente vivenciou processos de inovação” (DEBALD et. al 2020, p. 14) e que rompessem com esse modo de ensinar e aprender. As bases da educação básica e superior centraram-se nos aspectos da reprodução e transmissão do saberes e os modelos eram baseados em experiências dos países economicamente desenvolvidos do continente europeu, mas que não se adequavam à realidade de inovação. Debald (Ibid.) menciona brevemente o percurso educacional brasileiro desde os jesuítas até à Monarquia, em que as reformas educacionais tornavam o país “[...] órfão de processos educativos que fizessem diferença nas terras brasileiras” (p. 15). Mesmo com o fim da monarquia e a passagem para a República, as atenções que deveriam ser dadas à educação para que pudesse avançar, foram direcionadas a outros interesses de governo.

Porém, ainda que hoje exista uma vigência dos aspectos do ensino tradicional, muitas coisas foram sendo modificadas com o passar do tempo. Entre tentativas e falhas, o processo

---

<sup>3</sup> Explicações sobre a tendência pedagógica tradicional estão escritas no livro Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo.

de ensino foi se ajustando, se adequando com outros métodos e se utilizando de metodologias para o trabalho em sala de aula. Podemos nos recordar um movimento que foi de grande importância para repensar as questões educacionais: a Escola Nova. Tendo início o ano de 1932, esse movimento teve influência do pensamento de John Dewey, filósofo norte-americano, “[...] que enfocava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois defendia que o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno” (ibid. p. 34), de modo que suas contribuições são importantes para entendermos sobre a aprendizagem ativa.

Sendo assim, podemos buscar essas possibilidades sem perder de vista aquilo que se quer desenvolver no ensino e aprendizagem. Esses outros caminhos não significam que serão elementos “mágicos” e revolucionários, quebrando a padronização tradicional, pois não existem fórmulas prontas para o trabalho dos professores com os seus alunos, nem mesmo os estudos ou as formações serão a “receita do bolo” para o desenvolvimento das atividades ou práticas.

Conforme Tardif (2014):

[...] os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer” noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação [...] (TARDIF, 2014, p. 137).

O pensamento de Tardif (ibid.) não foge à lógica, pois o modo de condução do trabalho e de estratégias de ação, apesar de não fornecerem respostas, orienta para que busquemos formas de inovar o processo de construção do conhecimento. As mudanças, pois, vão ocorrendo gradativamente, mesmo que elas não aconteçam do modo esperado. A ideia da inovação no ensino tem sido levantada por teóricos e pesquisadores como algo extremamente necessário para transformar os rumos da educação. Etimologicamente, a palavra inovação vem do latim *inovare*, que tem em seu significado a mudança da ordem das coisas ou a renovação. Daros e Camargo (2018, p. 28) apontam que existem pesquisas indicando que aprender nos níveis básico e superior precisa ocorrer de modo mais significativo, dando maior importância à aprendizagem dos alunos.

Dentro das possibilidades existentes surgem as metodologias ativas com o objetivo de trazer maior enfoque para o aluno, tornando-o protagonista na busca do seu conhecimento e permitindo maior interação e participação nos processos de ensino e aprendizagem (na pesquisa, nos questionamentos, nas formulações ou experimentos). Elas estão alicerçadas na autonomia discente e podem proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e

profissionais, apresentar uma visão transdisciplinar do conhecimento, desenvolvendo uma nova postura discente e docente e permitindo a capacidade de construção de novas ideias e reflexões<sup>4</sup>.

Essas estratégias apresentam muitas dimensões e podem ser aplicadas de diversas maneiras, tendo como destaque algumas delas: A sala de aula invertida, que consiste em um modo inverso da sala de aula tradicional, no qual os alunos, em contato prévio com os conteúdos, realizam suas leituras, pesquisas e traçam dúvidas e questionamentos a partir do estudo desses conteúdos, trazendo-os para o “círculo” do ambiente escolar; gamificação, a inserção de elementos de jogos em atividades; uma espécie de “lógica *game*” para potencializar e enriquecer o ensino, não centrando apenas no entretenimento, mas na busca por “[...] influenciar, instruir e incentivar resultados práticos”. (ENGAGE, 2020) A aprendizagem baseada em investigação e em problemas (ABIn), que consiste na busca por solucionar, de forma individual ou em grupo, um determinado problema ou questão, a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, instruções por pares e entre outros tipos.

Nos dias de hoje, existem inúmeros relatos que contam as experiências vivenciadas com essas metodologias mencionadas, tanto em espaços dos níveis básicos como do Ensino Superior brasileiro e do exterior, na maioria das vezes, propostas e realizadas por meio de projetos que puderam dar continuidade e foram aperfeiçoados em ações de longo prazo, como em continuidade das práticas de ensino. Por meio de uma revisão integrativa sobre o tema em questão, Paiva et al. (2016) concluem que:

[...] o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes cenários de educação, com múltiplas formas de aplicação e benefícios altamente desejados na área da educação. Segue-se afirmando a importância dessas metodologias como potenciais ferramentas para os profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento que buscam romper com modelos de ensino tradicional e eliminar os efeitos colaterais deste. (PAIVA, et al., 2016, p. 152)

É necessário, pois, esse “rompimento” com a prática de ensinar e aprender por meio de uma receptividade mecânica dos conteúdos e da reprodução dos mesmos; desvincular as práticas de ensino da concepção “bancária”<sup>5</sup> que é explanada por Paulo Freire em sua obra

<sup>4</sup> Um pequeno resumo da explanação de Camargo, no livro “A Sala de Aula Inovadora: Estratégias para fomentar o aprendizado ativo, de sua autoria com Fausto Camargo (2018) e respondendo à pergunta: Porque usar metodologias ativas de aprendizagem”?

<sup>5</sup> A visão “bancária” da educação apresentada por Freire (2013) considera o saber como um ato de doação dos que acreditam saber mais e aos que julgam nada saber. Educadores que alienam a ignorância, “segundo a qual sempre se centra no outro”. Os educandos, pois, recebem depósitos feitos pelos educadores para guarda-los e arquivá-los, como se fossem recipientes.

*Pedagogia do Oprimido* e buscar por meio de estratégias como essas apresentadas - mesmo que em uma breve definição - trazer maior significado aos conteúdos estudados. Valente (2018, p. 65) conclui que se os alunos, envolvidos no modo de aprendizagem ativa, vislumbram que os conteúdos estudados contribuem para uma vida melhor ou tem relações com o mundo vivido ou seu cotidiano, poderão engajar-se, envolver-se e participarem mais. Levar em conta os interesses e as necessidades dos estudantes, segundo os autores “[...] é decisivo para a educação para sermos relevantes como docentes e como escola”. (ibid.), numa percepção de que o aprendizado não deve permanecer estagnado e abstrato, desafiando-se sempre para alcançar melhores resultados, mesmo que de forma gradual.

Nessa dinâmica, que poderíamos denominar de “nova estruturação das atividades em sala de aula”, por mais que a atenção esteja voltada para os discentes, a figura do professor não é rebaixada nem mesmo esquecida, pelo contrário. Os professores se posicionam em alguns momentos como orientadores, mas também podem ser vistos como mediadores ou também como dinamizadores da inteligência coletiva<sup>6</sup>, estimulando a participação do grupo discente e procurando solucionar as dúvidas existentes quanto aos conteúdos que vão sendo estudados/compartilhados.

Conforme Freire (2011, p. 17):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desse modo, os alunos devem ser desafiados a pensar ou mesmo ter um senso crítico sobre determinado assunto, dando possibilidades para que também possam “[...] construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito à autonomia e dignidade deste outro.” (DIESEL, et al. 2017, p. 278), o que remete discutir acerca do protagonismo e da aprendizagem ativa.

---

<sup>6</sup> Perfil do professor defendido por Andrea Ramal, Dra. em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e diretora do GEN Educação. Nessa perspectiva, ela compreende que o papel do professor é de grande importância na formação de comunidades que aprendem cooperativamente.

## 1.1 A APRENDIZAGEM ATIVA E O PROTAGONISMO DISCENTE

Ser um aprendiz ativo é estar em atividade, ação, movimento. É deslocar-se do estático para o dinâmico. Diferentemente do que acontece no modelo tradicional que é protagonizado na figura do professor, constituindo-se como uma perspectiva que não funciona mais, sendo amplamente criticada durante muito tempo. Araújo (2015) mostra que desde o findar do século XIX, reivindicava-se o “destronar” do professor de sua posição de detentor do conhecimento para conferir o protagonismo aos aprendentes. E ao surgir o movimento escolanovista, tempos depois, começou-se a discutir sobre novas estratégias para o ensino que abarcassem a inovação e superassem o tradicionalismo educacional.

É sabido que o processo de busca, “a sede pelo saber” dos alunos começa na infância, em todos os seus porquês, existe um “delta” a ser preenchido – no sentido de que o conhecimento vai sendo construído e não como na tábula rasa. Quando os professores ocultam seus questionamentos e “sufocam” as possibilidades do delta (como acontece no modelo tradicional de ensino), coloca-se uma barreira entre professor e aluno, aluno e os conhecimentos. Em outras palavras, Helena Singer (2017, p. 17) diz que: “[...] não é estranho que o estudante não se sinta motivado a aprender em uma situação dessas. Aliás, quem observa a paixão por aprender que as crianças têm desde muito pequenas percebe que a escola sufoca essa vontade.”.

Para Singer deve-se romper com a estrutura que sufoca a sede por aprender, pois o ponto de partida para a promoção de práticas educativas de qualidade e da autonomia precisa ser o estudante, e o currículo, tempo, espaços, e equipe docente precisam se mobilizar a partir das necessidades deles, favorecendo o desenvolvimento nas dimensões intelectuais, afetivas e corporais.

A conquista dessa autonomia depende de o estudante ter liberdade de escolha, é isso o que significa a autonomia como ponto de partida: apostando no desejo que o indivíduo tem de aprender e se desenvolver, cria-se um ambiente em que ele pode fazer escolhas. Seguindo seus interesses, buscando atingir objetivos específicos, em seu ritmo, os estudantes desenham suas trajetórias de aprendizagem. (SINGER, 2017, p. 17)

A criação de um ambiente como esse citado, pode ganhar êxito com as modalidades ativas que mantém a relevância e individualização discente. Rompendo com o paradigma estabelecido e tradicional, o protagonismo discente não toma o lugar do professor e nem o

rebaixa. Antes reconfigura o modo de circulação do ensino em que os estudantes são “ativos” na construção do seu conhecimento.

Segundo Beck (2018), o termo “aprendizagem ativa” vem sendo estudado desde a década de 90. Bonwell, Eison, Barnes, William James, Adolphe Ferrière e entre outros publicaram obras que fundamentam a compreensão dessa temática, em que defendem a ideia de “[...] um ambiente adequado, formas de interações e diferentes estratégias de ensino/aprendizagem.” (ibidem). Pode-se destacar entre eles John Dewey, que dava grande valor ao pensamento humano e do preparo dos alunos para a criticidade e reflexão. Em uma de suas principais obras denominada “Como Pensamos” ele traz explicações sobre como se configura o ato de pensar dos indivíduos que os distinguem dos outros animais. Remetendo essas concepções ao modo da aprendizagem ativa, ele apresenta que:

O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia [...] pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. (DEWEY, 1979, p.43)

E eis na citação descrita anteriormente o “chamado” aos profissionais da educação, aos pedagogos para: “ensinar verdadeiramente, mais e melhor”. Nunca foi fácil para nenhum docente o trabalho em sala de aula. Muitos desafios se apresentam durante toda a jornada de trabalho, mas deve-se avançar para eliminarmos as secundarizações no ensino e motivar jovens e crianças a prosseguirem em sua busca pelo saber.

Entretanto, Bonwell e Eison (1991) trazem outra dimensão do que entendia-se por aprendizagem ativa. No período de estudos desses teóricos, “o uso do termo “aprendizagem ativa” pelos educadores baseou-se mais na compreensão intuitiva do que em uma definição comum”. Em consequência disso, declaravam afirmativamente que a aprendizagem é inerentemente ativa e que isso acontece enquanto os mesmos ouvem as explicações formais em ambiente escolar. Porém, sabe-se que posteriormente tal visão foi sendo questionada. Os mesmos, ao referendarem a análise de literatura de Chickering e Gamson, (1987) mostram que a “ativação”, por assim dizer, vai muito além de ler, ouvir ou participar de discussões em uma sala.

Mais importante, para estarem ativamente envolvidos, os alunos devem se envolver em tarefas de pensamento de ordem superior, como análise, síntese e avaliação. Dentro deste contexto, o uso dessas técnicas em sala de aula é vital por causa de seu poderoso impacto no aprendizado dos alunos. Por exemplo, vários estudos têm mostrado que os alunos preferem estratégias de promoção da

aprendizagem ativa às aulas tradicionais” (BONWELL e EISON, 1991, p. 5, tradução nossa)<sup>7</sup>

Outra vez, percebe-se que as aulas tradicionais continuavam a ser preteridas por sua ineficácia e almejava-se que outras formas de aprender e ensinar fossem inseridas no contexto escolar. E com isso surgiram as estratégias ativas que ficaram conhecidas como Metodologias Ativas de Aprendizagem – MAs.

Ainda no contexto da aprendizagem ativa, é necessário discutir rapidamente acerca do desenvolvimento do aluno para competências, pois os mesmos, enquanto autônomos no processo de ensino com as MAs, não devem ser preparados apenas para as questões escolares ou acadêmicas. O termo “competência” ganhou grande vitalidade especialmente no ramo empresarial na década de 1970 e, logo depois, se difundiu no ensino. Zabala e Arnau (2014) trazem em seu livro, que discute a aprendizagem e o ensino de competências, que muitas tentativas foram feitas para definir o termo.

Segundo Zabala e Arnau (ibid, p. 15) o uso desse vocábulo (no ensino) resultou da necessidade de superar as limitações tradicionais e a memorização conteudista, visto que os conteúdos não são um fim em si mesmos, mas devem ser um meio para levar os indivíduos a problematizarem e buscarem solucionar as situações tanto escolares quanto cotidianas. Essas situações são também chamadas por Vasco Moretto (2014, p. 70) de “situações complexas”.

Sendo assim, o paradigma educacional deve ser pautado no desenvolvimento para competências, de modo que os sujeitos (professores e alunos) sejam capazes de mobilizar e articular diferentes recursos - cognitivos, afetivos, interpessoais, éticos, estéticos, culturais e entre outros - que visem abordar as situações complexas. Moretto (ibid. p. 72) exemplifica que uma situação complexa para professor envolveria o planejamento, ministração de aulas e a avaliação de seus alunos. Moretto também apresenta cinco pilares importantíssimos da competência, são eles:

**Domínio de conteúdo** – preparo dos alunos para serem gestores de informação e não meros acumuladores, pois de acordo com ele um gestor de informação “[...] é aquele que pensa e

---

<sup>7</sup> Most important, to be actively involved, students must engage in such higher-order thinking tasks as analysis, synthesis, and evaluation. Within this context, it is proposed that strategies promoting active learning be defined as instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing. Use of these techniques in the classroom is vital because of their powerful impact upon students' learning. For example, several studies have shown that students prefer strategies promoting active learning to traditional lectures. (BONWELL and EISON, 1991, p. 5)

analisa do ponto de vista ético, moral e político. Os alunos devem aprender a buscar, como uma pesquisa [...]” (ibid. p.79).

**Habilidades** – A capacidade desenvolvida para realização de algo e tê-las é uma condição necessária para um sujeito competente, mas não é o suficiente. Dessa forma, deve-se ter o cuidado para que as mesmas não se tornem mera repetição mecânica. As principais habilidades fundamentais seriam, pois: interpretar, planejar, executar e criticar (idem. p. 80 e 83).

**Linguagem** – “[...] Cada situação complexa exige uma linguagem própria, adequada aos conteúdos conceituais a ela relacionados”. (ibid. p.86) principais linguagens: oral, escrita e corporal. Nenhuma palavra tem sentido em si mesmo, quem lhe dá sentido é o contexto qual é utilizada. A função da linguagem é ligar contextos. O contexto professor-aluno. Os docentes devem ter cuidado com a linguagem e serem específicos nas questões para evitar equívocos no entendimento.

**Valores Culturais** – “[...] A educação de forma geral e a educação em contexto escolar em especial buscam ajudar a formar os cidadãos, respeitando a história do grupo social no qual o sujeito está inserido e construindo também, a própria história individual do sujeito, com os valores de seu grupo familiar e social” (idem. p.83).

**Administração do Emocional** - A administração do emocional é de grande importância para o profissional, pois não pode falhar de maneira nenhuma em sua atuação. Se caso falhar, sua competência fica afetada. Considerando esse fato o professor deverá saber “[...] trabalhar seu controle emocional. Conhecer-se, conhecer seu temperamento e sua personalidade é um passo importante para trabalhar sua capacidade de administrar o emocional”. (ibid. p. 95).

Para tanto, deve-se considerar que esses pilares da competência aliados ao desenvolvimento de perspectivas metodológicas de aprendizagem ativa podem contribuir para “ativação” discente. Uma vez que a memorização dos conteúdos é insuficiente para a aprendizagem, eles devem ser trabalhados de modo que estejam relacionados ao contexto dos alunos e que os mesmo consigam utiliza-los para responder aos problemas da vida como também para aplicação profissional – no contexto do ensino superior. Porém, vale destacar que o ensino de competências não exime a abordagem dos conteúdos curriculares e científicos. Zabala e Arnau dão ênfase para tal questão a apontam que é importante superar a lógica do “saber por saber” e avançando para o “saber para saber fazer” (p. 36).

Após essas explanações, segue-se a próxima seção apresentando a metodologia ativa Sala de Aula Invertida. A inversão da classe deve considerar as direções apontadas pelo

filósofo norte-americano John Dewey. Sendo ela uma dentre as várias perspectivas metodológicas de aprendizagem, deve ser estruturada de modo que contribua com a autonomia de aquisição do saber.

## **2 A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO SUPERIOR**

Dentre os tipos existentes de metodologias ativas, vamos nos atentar à sala de aula invertida ou como é conhecida no inglês: *flipped classroom*. Como anteriormente mencionado, a abordagem inversa consiste na troca de posições, da rotina da classe como também dos integrantes do espaço escolar. Os professores como ‘mediadores, dinamizadores da inteligência coletiva’ do processo (RAMAL, 2002), disponibilizam para os alunos conteúdos em formatos diversos como: aulas gravadas em vídeo, apresentações em slide, textos ou outros pequenos vídeos. Assim, os alunos, em contato prévio com o material, estudam-no, fazem anotações sobre pontos considerados importantes, como também das dúvidas que vão surgindo com as leituras, pesquisas e visualizações dos vídeos, para que em conjunto com os professores possam construir soluções para as dúvidas ou também discutir acerca de alguma temática levantada, trazida para o momento da aula presencial – que pode ser no espaço físico da sala de aula ou virtual (síncrono).

Ela também pode se tornar uma modalidade do Ensino híbrido ou *blended learning* – a depender da forma em que for organizado - onde os ambientes virtual e presencial, bem como outras proposições diversificadas, se ‘misturam’, interrelacionam e propõem o hibridismo como referencial à proposta, a qual convergem como complementares e, com essa ‘mistura’ na abordagem, os professores podem aproveitar melhor os recursos disponíveis, do ambiente virtual, planejando atividades que sejam presenciais ou não, utilizando-se de diversas linguagens, atendendo a vários estilos e ritmos de aprendizagem, entretanto, cabe salientar que este não é um processo feito ‘à ligeira’, fácil. É um processo complexo que exige estudo, formação continuada dos docentes, bem como pensar, refletir, propor e sistematizar os processos e percursos híbridos.

Nos momentos presenciais ou síncronos da aula invertida também podem ser usadas outras estratégias de aprendizagens ativa, como por exemplo: a aprendizagem por problemas, a aprendizagem por times ou por projetos; sempre com a finalidade de possibilitar aos alunos, o diálogo e o intercambio de conhecimentos e estudos para que compartilhem de suas ideias e

discutam acerca dos assuntos que foram estudados por eles, após essas elaborações prévias dos materiais compartilhados/ enviados pelo docente e o envolvimento dos discentes.

A ideia da sala de aula invertida não é uma novidade. Lage, Platt e Treglia (2000 apud VALENTE, 2014) abordam sobre essa temática em um artigo denominado *Invertendo a sala de aula: um portal para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo*, apontando que o tempo da sala de aula poderia ser aproveitado de uma maneira diferente, atendendo às necessidades discentes. Dessa forma, eles utilizam a expressão “inverter a classe” para se referir a essa forma de variar a aprendizagem e o ensino, sendo usada pela primeira vez em um componente do Curso de Microeconomia, na Miami University, em Ohio nos Estados Unidos, em 1996. Os autores planejaram as aulas da disciplina, como explicado anteriormente, onde os materiais como vídeos, *PowerPoints*, textos para leitura e entre outros, eram disponibilizados aos alunos antes de cada encontro e dessa forma:

O tempo de aula era gasto em atividades que incentivavam os alunos a processar e aplicar os princípios de economia, em minipalestras que os professores apresentavam em resposta às perguntas dos alunos, experiências sobre economia que um grupo de alunos tinha que resolver, ou discussão sobre resolução de problemas. (VALENTE, 2014, p. 86)

Constatou-se, então, que a prática em que esteve envolvido o modo invertido foi positiva, visto que os alunos se sentiram muito mais envolvidos, engajados e dispostos a aprender, quando comparado com as atividades tradicionais de outro componente. E a conclusão dos autores para a proposta foi que tal metodologia poderia ser eficaz para o ensino, enquanto que a aula tradicional se mostrava incompatível com alguns modos de aprendizagem dos alunos.

Uma das experiências mais conhecidas entre os que pesquisam sobre a temática do Ensino Invertido, foi feita pelos professores de Química, Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Trazendo um quadro comparativo entre o uso do tempo no modo de ensino tradicional da disciplina de Química e na estratégia adotada, os professores esquematizaram o seguinte:

**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
Repasso 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: Bergmann e Sams (2018, p. 35)

Ansiando alcançar melhores resultados do que tinham feito com o modo tradicional, eles começaram, de forma inicial a experimentar e construir a sala de aula com a perspectiva inversa, gravando vídeos que serviam como ‘atividades de casa’ e no momento da aula realizavam experiências de laboratório e resolviam problemas ou questionamentos que eram levantados pelo alunado. Com o passar do tempo, Jonathan e Aaron perceberam que tal forma de organização das aulas surtiu efeito, contribuindo para um engajamento e imersão dos estudantes ao abraçarem a proposta dos docentes de química. Seus relatos estão escritos no livro *Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*.

Embora apresente resultados satisfatórios, essa metodologia ativa não se restringe a apenas uma forma de implementação ou organização. Bergmann e Sams (2018) mostram que existem formas distintas de trabalhar com a estratégia de ensino inverso, mesmo em uma única instituição ou escola. Eles entendem que o cerne da inversão é focar na aprendizagem e nos alunos, descolando as atenções do professor, e esse, por outro lado, vai se aprimorando, seguindo a compreensão básica da sala de aula invertida e, à medida que ganha experiência, eles podem enriquecer a condução de seu trabalho. Bergmann e Sams (Ibid.) apontam que a sala de aula invertida também pode propiciar maior tempo para produção de conteúdo, por parte dos alunos. Tendo em vista a ampla variedade de meios ou *apps* para criação dos mesmos, os discentes podem editar vídeos, criar artes gráficas ou gravar *podcasts* e, com o material criado, podem construir conhecimentos.

Considerando, então, que essa metodologia apresenta formas distintas de execução, tem-se estabelecidas as seguintes regras para inversão da sala de aula e que estão apresentadas no relatório *Flipped Classroom Field Guide* (201-?):

- Realizar atividades que permitam questionamentos, resolução de problemas e entre outras atividades de aprendizagem ativa;
- Apresentar opinião aos alunos após as realizações das atividades;
- Incentivar alunos a participarem das atividades que envolvam o ambiente on-line e momentos presenciais, pois elas são avaliadas;
- O material a ser disponibilizado deve prezar pela qualidade, estrutura e planejamento adequados - bem como apresentar contextualização e estabelecer relações com a realidade e interesse discente.

Ainda de acordo com esse relatório, salas invertidas que foram bem-sucedidas seguiram tais regras, contribuindo para otimizar o tempo e as atividades com os discentes. O documento mostra que os resultados foram surpreendentes em cursos como engenharia e eletrônica, de Universidades dos Estados Unidos, em que a aprovação e média dos exames (provas) tiveram percentuais altos quando comparados com o modo tradicional. A sala invertida ajudou alunos a aprenderem muito mais os conteúdos – enquanto respondiam questionários, assistiam vídeos e/ou palestras online.

Outras experiências com a implementação da *Flipped Classroom*, que também mostraram bons resultados, foram exercidas em países como Islândia, Irlanda, Turquia, Emirados Árabes, Espanha Austrália e entre outros (MOVPLAN 2020). No Brasil, experiências com a sala de aula invertida foram realizadas também em cursos de engenharia do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), em disciplinas de cálculo, arquitetura, informática de outras universidades, combinando tecnologias digitais como vídeos aulas, leitura de e-books, *webinars* e realizando exercícios e experimentações.

Mesmo com dificuldades no decorrer das experiências, os relatos mostraram que é possível dinamizar e inovar no ensino e que, se os professores optarem por usar estratégias mais ativas, como o modo inverso da sala de aula nos componentes curriculares em que ministram, poderão promover uma potencialização do ensino, maior engajamento, interação e participação dos alunos. É claro que as mudanças como o uso da *flipped classroom* ou outras metodologias ativas, muitas vezes, causam medo, apreensão, requerem adequações, ajustes, exigem novas estruturas ou organizações curriculares. Porém, devemos pensar em como alcançar melhores resultados na formação discente, dando ênfase e preocupando-se com o que eles podem aprender por meio de estratégias como as Metodologias Ativas.

## 2.1 RAZÕES ADEQUADAS E INADEQUADAS PARA A INVERSÃO

Para tanto, após conhecermos sobre a *Flipped Classroom*, se faz necessário apresentar o que é vantajoso e o que é desfavorável na inversão. Bergmann e Sams (2018) destinaram um capítulo do livro *Sala de Aula Invertida* para falar sobre isso. Para eles essa metodologia foi o ponto alvo para a transformação da prática de ensino. Como professores que possuem uma longa carreira de trabalho, eles reconhecem que não podem retroceder e voltar a lecionar de forma tradicional. Os professores de várias instituições do mundo, como também já foi posto inicialmente, também estão utilizando a Flip e comprovaram que os resultados são cada vez melhores. Sendo assim a inversão é favorável para:

### 1. Aproximar-se da língua dos alunos:

Define-se como pertencente à geração Z, crianças e jovens nascidos a partir da década de 1990, tem maior familiaridade com as chamadas “últimas tecnologias digitais”, interagindo com dispositivos móveis tais como Ipad, smartphones e computadores<sup>8</sup>. A sala de aula invertida conseguiria, então, “falar a língua dos estudantes”, devido à combinação de tecnologias digitais como essas dentro do processo. Conforme o relato dos docentes de química: “Quando começamos o processo de inversão, ficamos surpresos com a espontaneidade com que a mudança era recebida pelos alunos. Depois de duas semanas de vídeos, eles imergiam no novo método de aprendizagem e o fator-espanto desaparecia. Esses alunos compreendem com naturalidade a aprendizagem digital”. (BERGMANN e SAMS, 2018, p. 41).

Valente ao ser citado por Kämpf (2011) destaca o termo “nativos digitais”, que é a nomenclatura usual para esse grupo específico de pessoas nascidas após os anos 1900. Porém, ele refuta a ideia de que a aprendizagem seja diferente nesses casos e que é necessário trabalhar as informações que os mesmos têm contato. Valendo-se dessa facilidade de acesso ao conteúdo, as estratégias como a *Flip* podem adotar o uso das tecnologias como auxiliares na aprendizagem e aproveitando-se também das possibilidades e recursos que eles possuem.

Na pesquisa realizada com os estudantes do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, as linguagens precisam ser compreendidas e adaptadas, pois

---

<sup>8</sup> Definição apresentada por Cristiane Kämpf (2011) ao escrever uma reportagem sobre “A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento”.

são gerações distintas que adentram à graduação, assim, é recorrente encontrar estudantes que fazem parte do grupo citado acima, bem como aqueles próximos à faixa etária dos próprios docentes, muitos dos quais têm dificuldades de compreender os processos e percursos das mídias e tecnologias nos contextos das aulas e currículo, distanciando ainda mais.

## **2. Ajudar estudantes que possuam muitos afazeres:**

Os estudantes são pessoas bastante atarefadas, não somente com os deveres escolares, mas com outras coisas que são de interesses particulares, e no contexto da graduação de pedagogia, por exemplo, lugar onde foi realizada a experiência através do projeto do Estágio Curricular Supervisionado, esta problemática é ulteriormente acentuada, pois muitos trabalham, têm filhos, portanto, com tempo limitado para dedicação aos estudos e graduação. Acrescido a isso, muitos se envolvem em atividades físicas, em grupos de estudo para aprenderem línguas estrangeiras e entre outras coisas. Com dinâmicas de vida como essa, a sala de aula invertida pode auxiliá-los na eficácia do tempo com seus estudos. Jonathan e Aaron (2018) mostram que uma flexibilização de tal modo não aconteceria em uma sala de aula tradicional, mas que na inversão é possível.

Óbvio que essa flexibilização proposta não significa diminuição de carga horária ou da exigência das atividades que compõem uma graduação, entretanto, promoveriam uma escuta cuidadosa dos interesses, tempos e construtos dos estudantes, o que poderia auxiliar num percurso mais inovador nas proposições das atividades formativas e, conseqüentemente, nas aprendizagens individualizadas, em grupo e compartilhadas.

## **3. Superar dificuldades:**

A inversão pode contribuir para administrar tempo para atender aos alunos em suas dificuldades, o que não aconteceria em uma perspectiva tradicional e principalmente em salas com uma grande quantidade de alunos. Já que no modelo invertido o professor atua também como orientador, os alunos podem solicitar seu auxílio para resolver problemas de compreensão de um determinado assunto. Além disso, crianças e jovens com “necessidades especiais” também são favorecidos por essa forma de organização e metodologia. Assim, mesmo que não houvesse uma grande transformação no currículo e práticas formativas no ensino superior, do modo como se apresenta aos serem promovidas, existe de fato a

possibilidade de engajamento maior, mesmo com a continuidade da forte presença dos conteúdos nas ações propostas.

#### **4. “Rebobinar e pausar o professor”**

Nos casos em que as aulas invertidas usam o vídeo para introduzir um tema ou explicação, o recurso de “pausa” ou “voltar”, “rebobinar” o que está sendo assistido, ajuda, em alguns casos, a ver os conteúdos exibidos de modo mais tranquilo e em tempo disponível para acompanhá-los. Nas orientações para aulas com material audiovisual eles apontam que:

Quando damos aos alunos a capacidade de “pausar o professor”, eles têm a chance de digerir a exposição em seu próprio ritmo. Recomendamos, em especial, aos alunos mais vagarosos que usem sem inibição o botão de retrocesso, para que ouçam nossa explicação mais uma vez e a absorvam profundamente (BERGMANN e SAMS, 2018 p. 45).

Se por acaso isso não for suficiente, as orientações individuais se mostram como uma solução. Além desses fatores, o modo invertido intensifica a interação professor-aluno, como também aluno e aluno, permite a aproximação dos professores, que no relacionamento diário e das aulas podem compartilhar e trocar conhecimentos sobre os assuntos do currículo, bem como assuntos pessoais, fortalecendo laços e por fim, desafiar os alunos para que aprendam para o domínio, dos conteúdos considerados importantes para suas formações e a continuidades dos estudos, bem como, a ‘preparação’ para a ação profissional, uma vez que na graduação, um dos aspectos centrais é a graduação para atuação futura no mercado de trabalho, “[...] com o qual [...] progridem no programa didático respeitando seu próprio ritmo” (ibid. p.54).

Para que não haja inadequações nessa perspectiva, é preciso considerar que deve-se:

- Avaliar com cuidado a estratégia didática – metodologias como a inversão da classe não são fáceis de ser implantadas e nada pode ser feito de qualquer maneira. A inversão não simplifica o trabalho do professor ele deve ter consciência que muitas interferências, e imprevistos podem acontecer e que ele sempre estará atarefado na produção dos vídeos, na avaliação em suas diversas dimensões e entre outras atribuições;

- Perceber os p[ro]s e contra de cada metodologia que usamos em sala de aula, algumas delas podem se adequar a realidade, outras n[ã]o. Algumas delas n[ã]o alcançam [ê]xito em primeiro instante e devem ser aprimoradas;
- N[ã]o eximir-se da obriga[ç]o de ser um bom professor comprometido com as aprendizagens – como visto em Dewey (1979), “ensinar verdadeiramente, mais e melhor” deve ser o caminho para o professor que conduz a “embarca[ç]o”. Nesse sentido, os professores devem ter cuidado em n[ã]o se tornarem outra vez transmissores de informa[ç]o, mas tamb[é]m devem estar em constante estudo das disciplinas curriculares, bem como de atualidades.

As proposi[ç]o[es] n[ã]o se esgotam aqui, considerar que o curr[í]culo oficial [é] relevante [à] forma[ç]o [é] um dos princ[í]pios considerados e, a proposta da sala de aula invertida, de certa forma, aponta um outro percurso para a realiza[ç]o da forma[ç]o, incluindo paulatinamente atividades diversificadas, h[í]bridas, mais significativa para os aprendizes (discentes e docentes), pois a inova[ç]o [é] considerada como uma dimens[ã]o do processo, as quais mesmo num vi[és] de ‘estar ainda por fazer e aprender’, deslocam os processo de ensino e as rela[ç]o[es] no contexto da sala de aula.

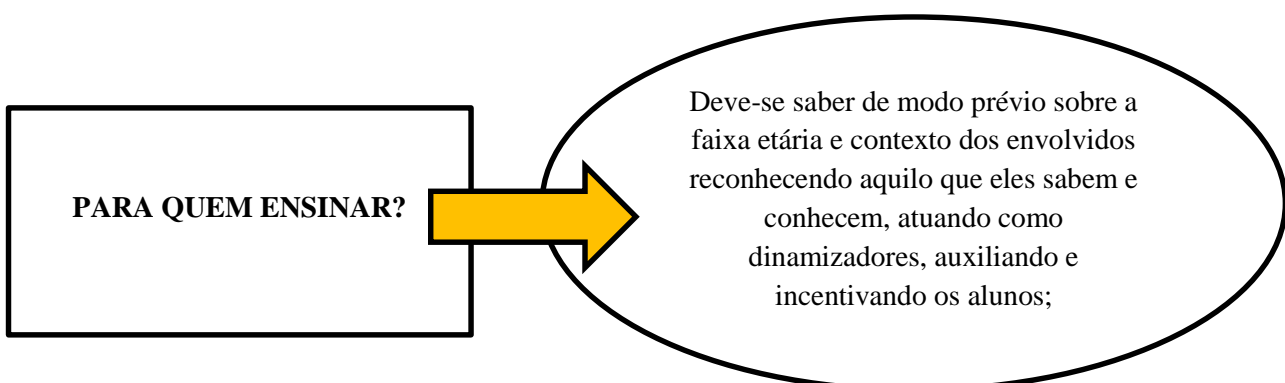
### 3 PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS NA SALA DA AULA INVERTIDA

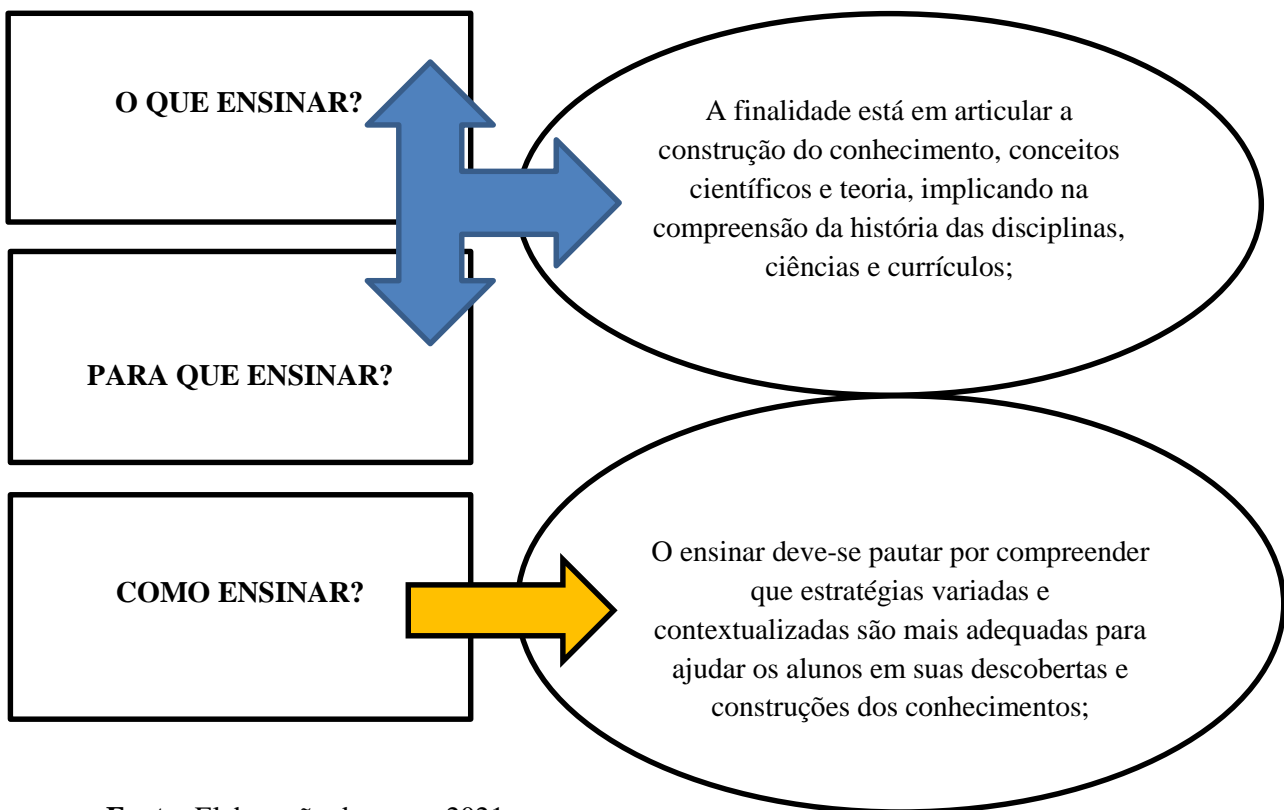
Um dos passos mais importantes para a efetivação de um projeto ou programa é o planejamento. Ele se configura como um processo de organização de etapas que deverão acontecer para realização de algo. É o caminho a ser percorrido e que demanda tempo, recursos, meios para serem encaminhados. Desse modo, tornou-se ainda mais relevante no contexto educacional, visto que mudanças são necessárias para superação do modelo dominante e impliquem em “uma total transformação de situação de não autonomia do estudante para aprender, para uma situação de autonomia-responsabilidade total do aluno, para manejar seu próprio processo de aprendizagem”. (GARCIA, 1984, p. 1)

Com o advento das alternativas de aprendizagem ativa, é necessário que esse aspecto seja visto com muita atenção. Embora algo de errado possa acontecer na execução das ações planejadas, os membros do corpo docente devem compreender o porquê tal coisa sucedeu e ‘buscar’ avançar sempre, construindo e/ou encontrando alternativas e melhores formas de conduzir seu trabalho principalmente quando optarem por implantar qualquer estratégia para desafiar o aprender de forma ativa. Sendo assim, os imprevistos não podem causar desestímulos, são também oportunidades formativas e de aprendizagem.

Tendo como base o e-book *Metodologias Ativas – Introdução*, organizado por Sonia Castellar (2016, p. 17), esquematiza-se abaixo quatro indagações que poderão promover o *start* docente para que eles opte por estratégias como as MAs,

#### IDAGAÇÕES PRÉVIAS PARA CONDUZIR O ENSINO COM MAs





**Fonte:** Elaboração do autor, 2021.

Partindo dessas indagações, o planejamento docente para inverter a aprendizagem, pode ir sendo construído paulatinamente, preferivelmente, contextualizado e de forma desafiadora, incluído ainda as tecnologias e mídias no processo.

Com isso, é de extrema importância entender que:

- Os professores devem ser mais “flexíveis”, dando abertura para ouvir seus alunos ao expressarem suas opiniões e buscando conhecer suas maiores virtudes como também as fragilidades.
- O preparo e organização das aulas é algo essencial para o ensino e em consonância com metodologias como a sala de aula invertida, podem ser ajustadas para atender alunos em seu tempo de aprendizagem;
- Na seleção dos conteúdos pode-se trabalhar com a transversalidade e interdisciplinaridade. Com o primeiro, estabelecendo conexões entre um conceito e outro, e com o segundo apresentando os conceitos que foram sistematicamente organizados como também as situações da vida real, do círculo de convivência dos integrantes do espaço escolar (NUNES, *Blog Ponto Didática*, 2018).

No contexto do último tópico, professoras e professores devem fazer uma “curadoria”<sup>9</sup> do conteúdo, procurando entender aquilo que é mais importante para os alunos; o que se torna imprescindível para eles, que permite maior clareza para que façam associações, comparações enquanto leem textos, assistem vídeos, participam de atividades práticas ou de laboratório (em disciplinas de exatas). Durante a curadoria é importante lembrar que a proposta da Sala de Aula invertida não é ser apenas expositiva e que o material de estudos não é apenas o único que os alunos podem se apropriar para compreender os assuntos estudados.

Em seguida, o professor deve buscar a melhor forma de disponibilizar os recursos didáticos, para que os alunos tenham acesso previamente ao encontro síncrono (presencial ou online) - esses recursos didáticos incluem as imagens (cards ou fotografias), os vídeos, os textos digitais e apresentações de slides. Para tanto, existem plataformas que podem ser usadas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e para que o material didático seja acessado. De acordo com o professor universitário e sócio da Rede Educanvas, Washington Lemos<sup>10</sup> (2020), se os alunos e professores estiverem mais familiarizados com aplicativos de mensagens como o WhatsApp, este também pode se tornar um canal de contato e para consolidar as atividades realizadas na dinâmica da inversão da classe.

No “momento da inversão”, é importante que sejam esclarecidos aos alunos os desafios de uma proposta como o modelo invertido, mostrando como as aulas estarão divididas, apresentando o ambiente de aprendizagem, estipulando o tempo para realização e entrega das atividades, incentivando-os a pesquisarem e ampliarem seus conhecimentos a cada instante.

Em seu livro “Didática”, Libâneo (2006, p.72) aborda sobre as ações dos professores, que para atingir suas finalidades, devem realizar um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. Elas incluem o planejamento – conforme o que já foi dito nos parágrafos anteriores, a avaliação e os aspectos de ensino e aprendizagem que convergem para tal fim. Destaco, pois, alguns tópicos que relacionam as duas últimas operações e a temática em questão.

Nos aspectos de ensino e aprendizagem é essencial:

---

<sup>9</sup> Nome utilizado pelo professor Washington Lemos (2020), ao tratar sobre a sala de aula invertida para o ensino remoto e presencial.

<sup>10</sup> Lemos é professor e pesquisador da área de educação e processos de tomada de decisão. Engenheiro de produção pela UERJ, Mestre em Gestão e Inovação pela COPPE/UFRJ e doutorando em Processo decisório na COPPE/UFRJ. Membro do grupo de pesquisa em Aprendizagem Baseada em Projetos da EEL-USP.

- O “[...] domínio de métodos do ensino, procedimentos, técnicas e recursos auxiliares (ibid.)

O preparo dos professores é importante na condução do ensino e com as metodologias ativas. Existe uma maior percepção dos alunos do envolvimento docente no processo de construção do conhecimento, quando estes professores dominam os procedimentos. Deve-se também ter um cuidado para que o domínio das técnicas e utilização dos recursos não transforme a dinâmica em “pura” exposição de conteúdo, voltando à ideia da “mesmice” tradicional. Como o próprio termo já diz, os professores devem “ativar” seus alunos, (não serem passivos) e contribuir para o protagonismo dos mesmos.

Na avaliação:

- “[...] Verificação contínua do atingimento dos objetivos e do rendimento das atividades, seja em relação aos alunos, seja em relação ao trabalho do próprio professor”.

Avaliar não é algo fácil e também não deve ser algo que tenha foco apenas nos resultados numéricos, nas notas. Para tanto, deve ser de conhecimento dos professores, que o aluno deve-se avaliado de modo contínuo e processual. Todas as suas ações deve ser observadas a fim de verificar o rendimento e compreensão dos conteúdos, bem como sua participação nas discussões temática, apresentações de trabalho ou resolução de problemas em grupo (quando há uso de outras metodologias para o desenvolvimento das atividades em classe). E como diz a Profa. Lúcia Helena Galvão (2019) “a partir do momento em que há envolvimento profundo com o conhecimento, passamos a vivenciá-lo”. E esse deve ser o objetivo principal para uma mudança de perspectiva metodológica como a Sala de Aula Invertida.

Pode-se considerar ainda, que a inversão da classe surgiu em um momento propício para educação: a inserção e disseminação da novas tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs, ou ao menos, o vislumbre de uma maior inclusão. De acordo com Moran: “A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos” (MORAN, 2018, p.50). Dessa forma, ao integrar espaço-tempo e interligar ambientes virtuais com os espaços físicos da sala de aula, alteram as relações entre aluno-professor, aluno-aluno e estes com a informação (VALENTE, 2014, p.82).

Além disso, podem-se considerar também algumas tendências do uso das tecnologias em sala de aula, conforme diz Paula Idoeta (2014) em que as mesmas podem:

- Agregar valor ao professor e seu trabalho, sem substituí-lo;
- Melhorar processos, (de ensino) sem que eles passem por uma mudança radical, de modo que sejam para facilitar o aprendizado no contexto de sala de aula;
- Possibilitar o uso da internet, ampliando seu uso além dos sites de busca e redes sociais;
- Fazer conexões com o mundo real, abrindo espaço para o uso de softwares, aplicativos e entre outros recursos digitais;
- Estimular criação, cooperação e interações;
- Ampliar as formas de avaliação;
- Contribuir para personalização de atividades.

Ainda de acordo com a mesma, o planejamento se torna a “peça-chave” para que as tecnologias sejam usadas de modo eficaz, pois nada deve ser escolhido de forma aleatória, tudo deve ser pensado e estruturado de modo a correlacionar as TDICs e o aprendizado.

Dentre os tipos de TDICs que podem ser associadas às metodologias ativas, como a sala de aula invertida, são apresentadas no *Guia Prático de Metodologias Ativas com Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*, de Alexandre José de Carvalho Silva (2020) onde são esquematizados os seguintes recursos: os que permitem votação/enquetes online, tais como o *Google Forms e Mentimeter*, recursos que auxiliam a criação colaborativa como o *Padlet*, recursos para simulações ou gestões de projetos, para disponibilização dos conteúdos (AVAs), para comunicação, gamificação e produção de conteúdos. Existem também os recursos como repositórios online e bancos de imagens que são interessantes e de grande utilidade. Todos eles podem servir para aprimorar os resultados das metodologias ativas, dentre elas a sala de aula invertida.

Porém, mesmo com as possibilidades que as TDICs possam proporcionar para dinamização do ensino, colaboração, interações e construções de conhecimentos, além de aplicações das metodologias ativas, existem desafios a serem superados como o inaccessibilidade a internet, carência de dispositivos móveis ou computadores tanto nas escolas, como para os alunos, além da capacitação e preparo de professores que muitas vezes não estão familiarizados com as tecnologias digitais da mesma forma que os “nativos digitais” o são.

### 3.1 DESENVOLVIMENTOS DA PESQUISA

Essa seção tem como objetivo descrever a metodologia empregada para a realização da pesquisa com os discentes do curso de Pedagogia do DCH III/UNEB, um projeto realizado no componente curricular de estágio, como nominado anteriormente.

Conforme Barreto e Honorato:

A metodologia da pesquisa num planejamento deve ser entendida como o conjunto detalhado e seqüencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação (BARRETO; HONORATO, 1998).

A pesquisa possuiu uma natureza aplicada, pois conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 126), “Procura produzir conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Isso é justificado ao considerar a busca por trazer conhecimentos que auxiliem no trabalho em sala de aula, sem perder de vista aquilo que se quer desenvolver no ensino e aprendizagem – algo que foi discutido nas seções anteriores a essa pesquisa;

#### 3.1.1 QUANTO AOS OBJETIVOS

Buscando estar mais familiarizado com a pesquisa realizada em campo de estágio, a proposta objetivou-se por ser exploratória, que segundo Selltiz et al. (1965) possibilita ampliar os conhecimentos daquele que está fazendo a pesquisa, sem a necessidade de formulação de hipóteses e funcionando como “ [...] uma tentativa de estabelecer as bases que levarão a estudos futuros, ou determinar se o que está sendo observado pode ser explicado por uma teoria já existente”. (DIANA, Juliana. *Blog Diferença.*). Nesse caso, os referenciais teórico-metodológicos escolhidos dão explicações para a compreensão do protagonismo discente a partir da modalidade ativa escolhida;

#### 3.1.2 A ABORDAGEM E O MÉTODO DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos pretendidos, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa que, segundo Triviños (1987), tem cunho qualitativo, pois trabalha as informações buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Dessa forma, a pesquisa qualitativa procura entender não só a aparência do fato como também a essência, buscando explicar sua origem, relações e mudanças.

Referindo-se ao método, tem-se a pesquisa e observação participante que é aplicada a diversas áreas do conhecimento, consistindo na inserção daquele que é o pesquisador em ambiente natural da ocorrência do fato, bem como sua interação com a situação investigada, compartilhando das atividades e envolvendo-se para atingir “o sentido de suas ações” (HAGUETE, 1990, p.63) e na presente pesquisa, procurou-se estar envolvido nas atividades do campo de estágio, interagindo com os sujeitos a fim de compreender as implicações do desenvolvimento de metodologias ativas no contexto do ensino remoto e no Ensino Superior.

Quanto aos procedimentos técnicos têm-se a escolha da Pesquisa Bibliográfica baseando-se em materiais que já foram elaborados sobre o assunto, tais como livros e artigos científicos, sendo, entretanto, acrescido de um projeto criado e desenvolvido no Estágio Curricular Supervisionado. No contexto da formação é possível afirmar que existem muitas pesquisas desenvolvidas por meio de fontes de pesquisa bibliográfica e, além disso:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, Antonio Carlos. 2002 p. 45).

Sendo assim, o material bibliográfico e os teóricos selecionados serviram para dar explicações acerca das abordagens de ensino ativo, protagonismo discente, planejamento, avaliação, o uso de tecnologias e assuntos relacionados.

### 3.1.3 ANÁLISE DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foi a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCH CAMPUS III, seguindo o ementário do Componente de Estágio Curricular Supervisionado IV, do Núcleo de aprofundamentos de estudos em Educação e Comunicação - EDUCOM, que propôs a realização de minicursos ou oficinas de extensão na área, tendo como colaboradores/participantes os alunos da graduação ou também docentes de distintas redes de ensino ou de espaços formais e não formais (BAHIA, 2011).

No Departamento de Ciências Humanas da UNEB, de Juazeiro (BA), tem-se a educação e a comunicação no currículo estabelecido, no Projeto do Curso de Pedagogia, através do Núcleo de Educom composto de nove disciplinas de sua matriz curricular<sup>11</sup>. Considerado um termo polissêmico, ele aparece como proposta formativa interdisciplinar que contribui para discussões de diversos temas na atuação docente, incluindo e transversalidade as mídias e tecnologias nos contextos das formações e segmentos de ensinios. Quando se pensa em EDUCOM, logo se tem a ideia de que é somente tratar sobre tecnologias, quando na verdade elas são mais complexas que a redução, pois compõem os estudos e assuntos aprofundados no núcleo, não se constituindo como um fim em si mesmos, mas condutores para um fim: construção de conhecimento/aprendizado, construídos na interface entre dois campos de conhecimentos, a Educação e a Comunicação.

Pensando também nas definições que lemos sobre o vocábulo, Soares (2011) apresenta-o como um campo de diálogo entre comunicação e educação, um espaço para o conhecimento crítico e criativo, cidadão e dinamizador dos contratos que envolvem os meios e processos comunicacionais, propondo-se ainda como um campo em emergência. Ele também dá importância ao fortalecimento e criação dos ecossistemas educacionais, criando assim ambientes democráticos e trabalhando com práticas para uma transformação. Baccaga (2011), entretanto, afirma que para a construção do campo da comunicação/educação é necessário superar alguns desafios, afirmando que com o enfrentamento dos mesmos é possível levar os alunos a uma produção que valorize aspectos da cultura em que vivem, defendendo também a importância de partir de um mundo editado a uma construção e edição de mundo - estando nesse processo a família, escola e meios de comunicação como espaços

---

<sup>11</sup> Fonte: Projeto de reconhecimento do Curso de Pedagogia, 2011.

de diálogo e socialização, formando sujeitos mais conscientes e com o pensamento crítico da realidade.

Por fim, Citelli (2011) traz a perspectiva da interface da Comunicação e Educação, indagando acerca dos desencontros e tensões entre os processos comunicacionais e a educação, a formação dos professores e a prática dos mesmos em sala de aula. Ele ressalta também a importância da alfabetização para a comunicação, as relações entre media-escola e a leitura crítica dos meios, tendo em vista uma “educação de qualidade e comprometida com os imperativos da cidadania” (2011, p. 74).

Nesse sentido, planejou-se a construção de um minicurso com a temática *Educomunicação* que seria destinado aos docentes do campus. Porém, avaliando melhor o percurso da graduação em que se constatou o crescente número de alunos que buscava aprofundar-se mais em disciplinas do núcleo de Educação Infantil e pouquíssimos se interessavam por EDUCOM, preferiu-se, então, ofertar para os alunos dos semestres iniciais do curso de Licenciatura em Pedagogia, 1º e 3º período, do turno vespertino um curso voltado a trazer elementos, temas e estudos da área, mesmo que não fosse de modo aprofundado. Possivelmente, muitos professores do Departamento já se questionaram quanto a essa problemática e os encaminhamentos para uma nova formatação e estrutura do curso de Pedagogia podem ter partido de reflexões e questionamentos como esse.

O planejamento de cada etapa do minicurso, bem como a construção do projeto de estágio, iniciou-se na semana do dia doze de abril do ano corrente (12/04/2021). A equipe de três alunos responsáveis pelas tarefas se encontrava por meio do aplicativo *Google Meet*, respeitando as condições de distanciamento devido à crise sanitária causada pela pandemia do Covid-19, nome dado à doença causada pelo SARS-CoV2, que impossibilitou a continuidade das aulas e atividades da graduação que foram suspensas, no formato presencial, mas ofereceu-se a possibilidade emergencial e remota de quaisquer atividades do Ensino Superior da Universidade do Estado da Bahia em todos os *campi* - e o curso seguiu as mesmas restrições.

Por se tratar de um curso de extensão, buscaram-se formas de abordagem que alcançassem o público a que se destinou. Para tanto, um cartaz foi criado para divulgação, como também foi disponibilizado um formulário online contendo oito perguntas, elaborado no *Google Forms* e por meio dele foram feitas as inscrições dos interessados (Ver Anexos A e B). Além desses instrumentos de organização e realização para a realização das atividades,

a equipe produziu “uma chamada” em formato de vídeo e de forma descontraída foram feitos convites a participarem dos momentos de trocas, construções de conhecimentos e aprendizados que poderiam ser proporcionados. A duração das atividades do minicurso foi de 30 horas, com direito à certificação (ACC), tendo a orientação da professora da disciplina e apoio do colegiado da graduação para que as ações fossem efetivadas. Logo, as inscrições foram feitas, constando dezesseis respostas, que posteriormente foram analisadas.

A primeira pergunta questionou aos alunos se tinham estudado ou ouvido algo referente à Educomunicação. A maior parte (62,5%) demonstrou que tinha algum conhecimento sobre o termo, sendo essas respostas afirmativas, enquanto outra parte (37,5%) escolheu a opção negativa – que indicou não ter conhecimento sobre o campo/área emergente de estudos. Mesmo que o objetivo desse trabalho não seja centrar-se na discussão sobre a educomunicação, é válido que pensemos sobre o quão importante é para as/os pedagogas (os) em formação terem conhecimentos sobre a mesma, assim como estudamos sobre o ensino e a infância, literatura, desenvolvimento e aprendizagem na tenra idade, o ensino de jovens e adultos, a expressões artísticas, a história da educação e entre outros. E o despertar dos interessados motivou que o projeto de estágio tomasse forma.

A segunda pergunta questionou e também convidou que os mesmos participassem do minicurso que estava sendo proposto. Como dito anteriormente, dezesseis pessoas se comprometeram em participarem dos encontros e constatou-se que a proposição da ementa de estágio causara interesse (ver anexo C). Evidenciou-se, pois, no decorrer das conversas e interações, que maior parte dos alunos também estava participando de projetos educacionais, que foram elaborados por meio de uma pesquisa e com a finalidade de criar ações que auxiliassem a comunidade no entorno do Campus.

Levando em conta que interesses dos alunos são importantíssimos para uma proposta educacional, a terceira pergunta solicitou que fossem indicados os assuntos que transversalizariam as discussões e debates que conduziriam o curso até sua finalização. Nas perguntas seguintes, indicou-se a escolha dos horários em que os mesmos estivessem disponíveis para participar e também foram pedidos: o nome completo, número do Whatsapp e E-mail correspondente para contato. Após uma “filragem” dos temas indicados, partiu-se então para a construção do roteiro da programação estágio/curso conduzindo-se pelas temáticas: Educomunicação, Educação e Tecnologias, Ensino Remoto, Habilidades e

Comunicação (ou maneiras de se comunicar, jeitos de se expressar) e atualidades – incluindo o próprio contexto pandêmico e assuntos afins. O roteiro foi estruturado na seguinte tabela:

DATAS:	PROGRAMAÇÃO:
24/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação do grupo (Cada membro diz seu nome, idade e o motivo por que escolheu educomunicação).</li> <li>➤ Apresentação do núcleo de educomunicação no DCH III (Como é organizada, como se configura, sua estrutura, professores educadores) e da proposta de atividades do minicurso com a modalidade da Sala de Aula Invertida, além dos temas a serem trabalhados, dias e horários síncronos e assíncronos.</li> <li>➤ Dinâmica de Apresentação: (<b>Duas verdades e uma mentira:</b> Cada participante deve compartilhar três afirmações sobre si, sendo duas verdadeiras e uma falsa. Então, o restante da turma tentará adivinhar qual deles é um fato mentiroso, fazendo perguntas sobre o mesmo; <b>Por trás do nome:</b> Pedir a todos que compartilhem a história de como receberam seu nome, e por que gostam do seu nome; <b>Apresentação:</b> Cada participante deverá falar seu nome, sua idade e o período em que está e o motivo pelo qual se interessou pelo minicurso);</li> <li>➤ Apresentação sobre o entendimento da equipe quanto à EDUCOM (experiências, conhecimentos, estudos).</li> </ul>
25/05	<p><b>ASSÍNCRONO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como proposta de atividade: Ler o texto de Ismar: Afinal, o que é Educomunicação? e apresentar as principais ideias apontadas quanto ao conceito de Educomunicação.</li> <li>2. Ler o Texto também o texto “<i>É Educomunicação? A descoberta do termo e de elementos educacionais</i>” de Gabriela Felipe. Respondendo algumas questões.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Materiais extras:</b> Vídeo: EDUCOMUNICAÇÃO – O nascimento – 2013. Disponível em:&lt; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TK7m7nY7P6U&amp;ab_channel=MicheleMarquesPereira">https://www.youtube.com/watch?v=TK7m7nY7P6U&amp;ab_channel=MicheleMarquesPereira</a>&gt;</li> <li>➤ Ler o material: Definindo EDUCOMUNICAÇÃO – Resumindo as concepções de Ismar Soares, M<sup>a</sup> Aparecida Baccega e Adilson Citelli;</li> </ul>
31/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação/Socialização das atividades e respostas da atividade assíncrona por parte alunos;</li> <li>➤ Explicação sobre a temática 1 com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilane Teles;</li> <li>➤ ENVIO DAS ATIVIDADES ASSICRONAS PARTE 1 PARA O WHATSAPP;</li> </ul>
01/06	<p><b>ASSÍNCRONO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Como proposta de atividade: Pesquisar um projeto ou programa educacional que foi realizado (ou ainda está em andamento) no nosso país, e apresente os seguintes elementos: título ou nome do Projeto/Programa, objetivo principal para a realização do mesmo, ano e cidade em que foi realizados e participantes;</b></li> </ol> <p>Para compreender acerca da gestão dos projetos educacionais, bem como aprofundar algumas questões sobre a Educomunicação, propõe-se assistir à <i>live</i>: <b>Gestão de Projetos educacionais com Ismar de Oliveira Soares Professor ECA / USP Presidente da ABPEDUCOM; Disponível em:&lt; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=inV-5mu-5ps">https://www.youtube.com/watch?v=inV-5mu-5ps</a>&gt;</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Socialização do dia 01/06.</li> <li>➤ Apresentação do Tema 2 – Ensino Remoto</li> <li>➤ O que se entende por Ensino Remoto (perguntar aos participantes);</li> <li>➤ Exibição do vídeo: <i>Aula Online   Embrulha pra Viagem: Disponível em&lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5tzt2evb5hm">https://www.youtube.com/watch?v=5tzt2evb5hm</a>&gt;</i></li> </ul>

07/06	<p>➤ <b>ENVIO DAS ATIVIDADES ASSÍNCRONAS PARTE 2 PARA O WHATSAPP;</b></p>
08/06	<p><b>ASSÍNCRONO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como proposta de atividade ler o texto: <i>A Educação Híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações de Carlos Giovani, Élvio de Carvalho e Lucy Hellen (FAPERGS)</i> responda às seguintes questões:</li> <li>2. <b>Para você o que significa “estar no mundo e com o mundo”?</b></li> <li>3. <b>Em sua opinião, o ensino remoto foi uma estratégia assertiva/ suficiente? Justifique sua resposta.</b></li> <li>4. <b>Destaque alguns aprendizados que você teve com o momento de pandemia</b></li> </ol>
14/06	<p>➤ Socialização do que foi proposto no dia 08/06;</p> <p>➤ Discussão da Temática 2 – Ensino Remoto – Incluindo distinções entre Ensino à Distância – EAD e Ensino Híbrido com a Prof.<sup>a</sup> Sandra Novais Santos</p> <p><b>ENVIO DAS ATIVIDADES ASSINCRONAS PARTE 3 PARA O WHATSAPP</b></p>
15/06	<p><b>ASSÍNCRONO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Como proposta de atividade ler o texto: O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação – De Leonardo Ferreira, Alcineia Souza e Aurênio Pereira e estabelecer relação com o relato descrito na atividade assíncrona parte 4;</b></li> </ol>
21/06	<p><b>ASSÍNCRONO:</b> Revisão do Conteúdo estudado e realização de atividades pendentes;</p>
22/06	<p>Socialização do que foi pedido no dia 15/06:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação da temática 3: Atualidades – as problemáticas do ensino remoto, pandemia do covid-19 e consequências/ interferências na dinâmica escolar, estruturação das aulas e etc.</li> <li>➤ Apresentação de um vídeo sobre Dicas para conviver com o Isolamento Social/ Vídeos engraçados sobre aulas em isolamento;</li> <li>➤ Apresentação do Projeto EDUCOM – UNEB/CEMAS (o desafio de fotografias e a produção/ construção de um e-book)</li> <li>➤ <b>ENVIO DAS ATIVIDADES ASSINCRONAS PARTE 4 PARA O WHATSAPP;</b></li> </ul> <p><b>Apresentação especial sobre Habilidades Sociais e Comunicação – em card e em vídeos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>O que são habilidades sociais?</b> Disponível em:&lt; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f8Y74DaRAZM&amp;ab_channel=MinutosPs%C3%ADquicos">https://www.youtube.com/watch?v=f8Y74DaRAZM&amp;ab_channel=MinutosPs%C3%ADquicos</a>&gt;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Agressivo, passivo ou assertivo</b> – Disponível em:&lt; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rd1mCZVNnxE&amp;ab_channel=MinutosPs%C3%ADquicos">https://www.youtube.com/watch?v=rd1mCZVNnxE&amp;ab_channel=MinutosPs%C3%ADquicos</a>&gt;</li> <li>➤ <b>Timidez e Introversão</b> – Disponível em:&lt; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ozf4dvma1_Q&amp;t=5s&amp;ab_channel=MinutosPs%C3%ADquicos">https://www.youtube.com/watch?v=Ozf4dvma1_Q&amp;t=5s&amp;ab_channel=MinutosPs%C3%ADquicos</a>&gt;</li> </ul>
28/06	<p><b>Breve apresentação da temática 4 - Tecnologias na Educação e a compreensão das mesmas a partir da educomunicação;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Culminância do curso com os relatos dos textos, avaliação e impressões sobre o curso;</li> <li>➤ Dinâmica com o Brainstorm do <i>Wooclap</i></li> </ul> <p><b>ULTIMO DIA DE ENTREGA DAS ATIVIDADES E DEVOLUTIVA</b></p>

Fonte: O autor.

O processo de curadoria do conteúdo feita pela equipe, que estava atuando como professores do minicurso, foi pensado com todo o cuidado para tornar as aulas práticas e para que tudo fizesse sentido para os alunos. Cada texto, vídeo e imagens foram selecionados para contextualizar e trazer uma explicação clara - para tanto escolheram-se textos atuais e com uma escrita “mais leve”, compreensível e o mesmo critério valeu para a escolha dos vídeos e *lives* – a fim de estabelecer relações com as temáticas levantadas pelos alunos. Nesse processo também, pensou-se na gravação de pequenos vídeos introdutórios para cada tema a ser incluído nas ações, porém, devido à limitação do tempo para planejamento, execução e finalização do curso, não foi possível que eles fossem gravados.

### 3.1.4 APONTAMENTOS DA TABELA:

Percebe-se a partir da primeira linha da tabela que a programação teve suas atividades iniciais no dia 24 de Maio de 2021, encerrando-se no dia 28/06. Usando também o aplicativo do *Google Meet*, os encontros foram divididos entre momentos síncronos e assíncronos, às segundas e terças feiras, no horário de 17h às 18h. E foi nesse contexto em que a sala de aula invertida foi implementada. Entretanto, pode-se considerar que mesmo que os tópicos do roteiro estejam elencados nessa ordem apresentada anteriormente, não sejam descartados os imprevistos. Muitas coisas tiveram que ser modificadas, reajustadas e sugeridas durante o planejamento e da mesma forma nas atividades do minicurso como por exemplo: os vídeos e textos que foram enviados para a turma e mudanças no horário síncrono e assíncrono.

No primeiro encontro, a equipe juntamente com a professora/orientadora, apresentou-se mais uma vez, levantando algumas informações importantes sobre a organização da Universidade do Estado da Bahia, a divisão em departamentos e a localização do Campus III – ainda desconhecido enquanto espaço físico para os alunos devido ao distanciamento provocado pela pandemia. Mostrou-se também como eram estruturados os núcleos de aprofundamento da graduação que os colaboradores pertenciam, em especial o núcleo de EDUCOM. Em continuidade, foi apresentada a ideia de aulas na modalidade da Sala de Aula Invertida, estratégia de aprendizagem ativa escolhida pela equipe como sendo uma experiência inovadora e que os mesmos já tinham vivenciado nas aulas da disciplina de Estágio IV.

Assim, a turma passou a ver os conteúdos de educomunicação e dos outros temas sugeridos no formulário por meio dos materiais disponibilizados no ambiente de aprendizagem – nessa experiência optou-se pela criação de um grupo no aplicativo WhatsApp Messenger para serem enviados os arquivos como vídeos, textos, imagens e atividades de estudo dirigido. A cada segunda-feira disponibilizava-se o link de acesso à “sala” no *Google Meet* e, no finalzinho da tarde, no horário combinado, todos se encontravam pontualmente para discutir sobre as atividades e vídeos assistidos, para sanar dúvidas ou responder perguntas que eram feitas pelos participantes (mediadores e cursistas). Nas terças-feiras, entretanto, os momentos eram destinados à realização das leituras, estudos, pesquisas, para acompanhar lives ou assistir pequenos vídeos. Isso aconteceu todas as semanas.

Como anteriormente mencionado, cada tema seria acompanhado por vídeos introdutórios produzidos pelo grupo de estágio, por professores ou convidados, que apresentariam alguns pontos de cada assunto a ser estudado. Eles seriam encaminhados no momento assíncrono ou na pré-aula<sup>12</sup>, mas pela limitação do tempo preferiu-se convidar alguns dos professores para apresentarem o assunto de forma breve durante os encontros. Se por alguma razão houvesse outra oportunidade para usar a inversão da sala em outro contexto como uma disciplina de ensino, o recurso do vídeo poderia ser melhor aproveitado para tornar os assuntos e conteúdos mais dinâmicos.

---

<sup>12</sup> Termo usado pelo professor do IME – Instituto Militar de Engenharia e Consultor do GEN Educação, Gabriel Elmôr Filho, ao definir o momento que antecede ao encontro presencial na sala de aula invertida e que os professores usam para encaminhar o material de estudos e outros recursos para trabalhar o conteúdo de uma disciplina.

Outro ponto que a ser destacado é que, após cada aula os alunos deveriam enviar os exercícios para o WhatsApp, que serviu tanto como ambiente/plataforma de aprendizagem, como um canal de contato sobre os horários das aulas ou para responder eventuais perguntas feitas pelos alunos. Essas atividades de casa serviam como um estudo dirigido e eram acompanhadas por perguntas, que questionavam alguns elementos da discussão textual. Desse modo, servindo, como fundamentais para facilitar o pensamento e raciocínio, solucionar problemas e aplicar aquilo que os mesmos estavam compreendendo.

#### DESAFIOS ENCONTRADOS E RESULTADOS OBTIDOS:

No decorrer de cada encontro, algumas questões não deixaram de ser notadas e que foram importantes para refletir quanto às implicações do uso da Sala de Aula Invertida no contexto remoto e no Ensino Superior. De modo geral, foi perceptível uma aceitação da proposta. Percebeu-se em algumas falas e discussões dos alunos que o modo invertido era muito mais dinâmico que as aulas da graduação, mesmo que acontecessem no final da tarde e mesmo após um dia cheio de atividades de outras disciplinas.

Quando se questionou o porquê dessas afirmações, as respostas foram de que o conteúdo era atrativo, a equipe que conduzia os momentos de debate e apresentação dos conteúdos das aulas estava sempre disponível, era sempre atenciosa, pontual em suas explicações, quando comparadas com as aulas da licenciatura. Houve até uma declaração que disse o seguinte: *“quem dera que as aulas do curso de Pedagogia fossem dessa maneira”*. Entende-se, pois, que essa mudança na metodologia de aprendizagem, mesmo sendo usada em um contexto de extensão, provocou nos estudantes um anseio por aprender mais sob a perspectiva metodológica de aprendizagem ativa, interagindo ainda mais com os conteúdos, estabelecendo conexões com a realidade e vivência dos mesmos. Percebeu-se também que na realização dos exercícios propostos, principalmente aqueles que envolviam a pesquisa dos alunos para respondê-los, era bastante eficaz para as argumentações dos mesmos, tanto escrita quanto oral.

A avaliação dos discentes aconteceu de modo contínuo e processual, tendo como critérios a participação nas discussões temáticas, interações e produções que foram solicitadas, tendo em vista que foco das metodologias ativas é o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento. A efetivação do minicurso se deu conjuntamente, em trabalho colaborativo entre os ministrantes/orientadores do curso e os alunos. Nas argumentações e nos exercícios respondidos, foi perceptível que o maior interesse não era receber suas

certificações por participarem de Atividades Curriculares Complementares – ACC, mas por se comprometerem em aprender algo novo, conhecer novas pessoas e aproveitar cada instante.

Porém, identificou-se que a escolha de alguns recursos como os textos, apesar de estarem relacionados com a proposta dos temas escolhidos, não foi adequada, pois deveria ter sido menos “conteudista” e os ministrantes poderiam ter feitos atividades que incentivassem os alunos a pesquisarem mais sobre os assuntos, não se prendendo apenas ao material de estudos que foram enviados. O uso dos vídeos e das lives indicadas, por exemplo, foi mais eficaz e dinâmico para compreensão dos assuntos. O tempo nos encontros online também poderia ter sido melhor aproveitado para desenvolver atividades interativas com softwares e/ou aplicativos como o Wooclap, o Google Forms e entre outros, para aplicar os conceitos estudados, resolverem problemas ou fazerem estudos de casos que envolvessem os assuntos do Ensino Remoto, da Educomunicação, das habilidades e comunicação e entre outros.

Deve-se lembrar de que, numa proposta como a sala de aula invertida avaliar todos esses aspectos é imprescindível, de modo que os professores devem centrar-se na aprendizagem dos estudantes e observar se as condições oferecidas são suficientes para que isso aconteça. A fonte de informações não está no professor e elas não estão limitadas apenas ao que ele disponibiliza para ser lido, estudado ou assistido. Na sala de aula invertida existe o momento da aula que é “expositivo”, mas não deve ser apenas isso. Se o objetivo do trabalho pedagógico com o uso de abordagens ativas é proporcionar com que os alunos criem autonomia, responsabilidade com seus estudos de modo que serão cada vez mais construtores de seu próprio conhecimento. A aprendizagem só será ativa se o modo de condução, organização, materiais e recursos utilizados forem favoráveis para que isso aconteça.

Para tanto, segue-se alguns dos desafios encontrados no percurso, dos quais se podem mencionar os problemas com a conectividade e acesso à internet, bem como a ausência de aparelhos como computadores ou celulares, que impossibilitaram a participação de alguns integrantes do curso e os mesmos não puderam prosseguir com atividades. Esse tem sido um dos fatores mais preocupantes para o ensino, perante a realidade da crise sanitária que estamos vivendo, pois muitas instituições do país tem vivenciado esse obstáculo, que ocasionou a evasão de muitos alunos dos níveis básico e Superior, a maioria de instituições públicas. De acordo com o mapeamento Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, (GIFE, 2020) “[...] mais de 1,5 bilhões de estudantes foram afetados pela paralisação das aulas e fechamento temporário de escolas em 191 países e regiões. Isso

significa que uma nova realidade foi imposta a todas as pessoas de alguma forma envolvidas com a educação”.

Anterior à pandemia, já se discutia sobre as questões como os investimentos necessários à educação pública quanto aos recursos tecnológicos digitais e acesso à internet. Então, com o surgimento da pandemia do Corona vírus, questões como essa se tornaram mais evidentes, e assim superar desigualdades como essa é imprescindível para dar continuidade às atividades letivas. Algumas iniciativas para garantir recursos necessários aos alunos em circunstâncias como essas, foram feitas pelo governo estadual em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, de modo multicampi, porém, percebeu-se que elas foram insuficientes visto que não atendeu a uma parcela discente que precisava, de fato.

A abordagem sobre essa problemática fez parte de um dos exercícios de estudos dirigidos que consistiu no estudo sobre o Ensino Remoto e a qualidade aos direitos da educação. Apresentou-se aos alunos um caso real, que relatava brevemente sobre problemas de desigualdade social e acesso à internet e sugeriu-se, então, a construção de um texto sobre a importância da igualdade de ensino para todos os estudantes que enfrentam situações como essas. Terminadas as produções, abriu-se a oportunidade aos alunos para que explanassem sobre o caso específico da atividade ou também sobre relatos pessoais que envolvessem fatos como este.

Alguns alunos contaram sobre tudo o que tinham passado até aquele momento. Que até haviam pensado em desistir da graduação, por causa de muitos fatores que estavam dificultando a continuidade dos estudos. Entretanto, analisando melhor eles compreenderam que era extremamente importante que participassem das aulas da graduação, apesar de todas as dificuldades que fossem encontradas no caminho. Outras histórias também foram trazidas ao momento de debate, contando sobre os desafios dos pais e dos professores no processo de adaptação das aulas, sobre a falta de conhecimento das tecnologias digitais, a internet e o engajamento nas aulas.

Sobre esse último, uma discente Y provocou a reflexão sobre como as crianças devem se sentir nessa nova forma de estruturação das aulas e que “as telas” por mais atrativas não chamavam muita atenção, em alguns casos. Ela contou sobre a experiência com o filho de cinco anos e que ele ficava disperso facilmente, não se concentrava. O mesmo é autista e fazê-lo engajar-se nos momentos de explicação da professora da “turminha” era algo muito difícil. Porém, quando existiam momentos em que se mesclava a contação de histórias com música,

ele concentrava-se mais e até criou um afeto por esses momentos. Estabelecendo um “*link*” com essas narrativas, a orientadora que acompanhava a equipe, abordou sobre a importância do papel dos professores no contexto do ensino e também sobre a interação social ser um fator que favorece ainda mais o ensino e aprendizagem.

Em continuidade, os alunos contaram sobre as dificuldades enfrentadas por conhecidos ou pessoas de sua convivência que moram em zonas rurais e urbanas, e como eles tinham que se ajustar para conseguir acompanhar os conteúdos por consequência do inaccessível virtual, como mostra a seguinte descrição de uma das atividades dos alunos:

*“Muitos alunos que não tem celular vão até o âmbito escolar e tentam pegar suas atividades impressas, porém muitas vezes tem que se pagar para ter elas, às vezes os alunos vão atrás de dinheiro com seus pais ou responsáveis para conseguir [...]assim pegar suas atividades como vejo muito disso acontecer na cidade que moro.*”

Pode-se inferir que em casos como esse, para ter os exercícios impressos, muitos estudantes precisam procurar por *lan houses*, que são estabelecimentos com acesso a computadores e máquinas para impressão. E pagar para ter com o que estudar mostra o quão agravante está a situações de jovens e crianças do ensino público, sem contar aquelas que já desistiram de prosseguir por causa dessas disparidades. Y continua contando que:

*“[...] é triste a situação que muitas crianças e adolescentes se encontram nesse período pandêmico, muitos têm pais idosos que consistem de muitas doenças, maioria das vezes a própria casa que moram não tem estrutura suficiente para estudo e diante dessa situação o ensino acaba sendo prejudicado e até acontece de existir desistência, pois eles preferem trabalhar para ajudar dentro de casa, porque sabem que com trabalho eles vão conseguir ajudar os pais nas dificuldades de casa”.*

Dessa forma, é deveras importante falar sobre esses problemas sociais que perpassam a educação e se evidenciaram com a pandemia do Covid-19, lutando para minimizá-los e para garantir uma educação de qualidade para jovens, crianças e adultos.

Outro desafio observado foi a relutância por “aparecer na câmera” durante as aulas do minicurso. De acordo com o Prof. Dr. Guilherme Polanczyk, psiquiatra e professor do Departamento da faculdade de Medicina da USP, em entrevista ao *E+ Estadão* essa “vergonha” por aparecer na tela durante as aulas, está relacionada aos fatores de exposição social e engajamento.

*“Pode haver realmente sintomas de ansiedade social, mas o que tenho percebido é que os jovens não acham necessário aparecer [...] Abrir a câmera permite uma*

interação mais efetiva entre as pessoas, uma exposição um pouco maior e eles parecem perceber como invasivo ou como se algumas palavras ou gírias no chat bastasse para a comunicação e relação. Isso talvez já seja uma mudança na forma de se relacionar com as pessoas advinda de muito tempo de distanciamento social” (POLANCZYK, 2021)

Ele ainda afirma que isso deve ser visto com muita atenção, por ser um possível *sintoma pandêmico* e não se tratar de algo relacionado ao desrespeito ou má educação por parte dos alunos. Na situação dos participantes do minicurso, além de ser algo pertencente à personalidade deles, a timidez é ocasionada pela insegurança quanto ao falar e o nervosismo por estar diante da turma e professores. A participação deles mostrou-se de modo muito frequente, no quesito argumentativo e nos questionamentos, mas a interação pela tela restringiu-se apenas a isso. Nem mesmo com a prática da sala de aula invertida os alunos tomaram a iniciativa em “abrir a câmera”.

Na dinâmica de apresentação que foi feita na aula inaugural, foram poucos os que se “aventuraram” em aparecer – pois o momento descontraído solicitava que fossem mostradas algumas palavras que eles mesmos anotaram (ver tabela mostrada anteriormente). Possivelmente, essa tenha sido uma das razões para que fosse levantada a abordagem sobre habilidades sociais e comunicação a fim de aprimorar as maneiras de expressar-se ao demonstrar um ponto de vista. Talvez, um “alerta” para que de alguma forma o minicurso também os ajudasse com sua timidez. Outro motivo que pode explicar a negação em “abrir a câmera” são os problemas com a conectividade, mencionada nos parágrafos antecedentes, além do desconforto pela exposição do ambiente familiar, ruídos, interferências e entre outros.

Dilemas como esse vão sendo superados com o passar do tempo e as aulas do contexto remoto podem ser usadas para trabalhar os aspectos da personalidade e procurando procedimentos mais adequados para vencer essas “barreiras”. Dinâmicas ou jogos descontraídos, por exemplo, podem favorecer a interação por câmera de modo verbal-visual. Finalmente, um último ponto que não pode ser trabalhado foi sobre o uso das tecnologias digitais a partir da educomunicação, por estarem encerrando as últimas atividades do semestre que incluíam o cumprimento da carga horária do estágio, sendo este tema suprimido.

Com isso, ficou perceptível que a sala de aula invertida, enquanto metodologia de aprendizagem ativa não aconteceu. É claro que não se pode desconsiderar a tentativa de seguir com a proposta, tal qual na experiência de Bergamnn e Samns (2018). Também não se deve dizer que a experiência desperdiçou tempo ou fracassou, pois ela serviu para promover reflexões sobre o ensino em tempos de pandemia, sobre o quão importante é inovar no ensino,

de modo que se venha romper com o modelo tradicional e também promoveu o interesse discente em continuar aprendendo com metodologias ativas.

## CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Chegamos ao findar desse trabalho, compreendendo o quão essencial é buscarmos inovar o ensino com as metodologias ativas, visto que a abordagem tradicional se mostra incompatível com alguns modos de aprendizagem dos alunos, e mesmo sendo veemente criticada, ainda faz parte da realidade de muitas instituições dos primeiros níveis de ensino, como também no superior. As metodologias ativas estão alicerçadas na autonomia discente e podem proporcionar o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, apresentar uma visão transdisciplinar do conhecimento, desenvolvendo uma nova postura discente e docente e permitindo a capacidade de construção de novas ideias e reflexões. E além da ênfase que as mesmas dão aos alunos, ao propiciar seu envolvimento participativo e reflexivo, elas também provocam o professor para que busque e se esmere para ser um ótimo profissional, ao ser também contribuinte para a formação discente.

Buscou-se também conhecer sobre a sala de aula invertida, tendo como referencia a experiência de Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2018), que trouxeram compreensões para fundamentação desse trabalho, como também para a implantação do modo invertido no campo do estágio. Dessa forma pode-se ver que a inversão é efetivada no momento em que aquilo que era feito em sala de aula passa a ser realizado em casa, enquanto que o momento do encontro (online ou presencial) é aproveitado para resolução de questões, para responder a questionamentos e dúvida, para realização de dinâmicas, discussões em grupo, estudos de caso ou atividades de laboratório – componentes de exatas. Além disso, o trabalho trouxe pontos importantes a serem considerados quanto ao planejamento, a avaliação e uso de tecnologias, que podem ser associadas às metodologias ativas tais como a perspectiva metodológica da Sala de Aula Invertida e que podem agregar valor ao trabalho docente, favorecer a aprendizagem em sala de aula, ampliar a forma de avaliar, estabelecer conexões e entre outras contribuições.

Por meio dos dados coletados, percebeu-se que a experiência com o modelo da inversão da classe, aplicada no minicurso com a temática “Educomunicação”, despertou o interesse nos alunos em dar continuidade com a aprendizagem sob a modalidade escolhida, por considera-la mais dinâmica em comparação às aulas da graduação que faziam parte, mas constatou-se que a Sala de Aula Invertida, enquanto metodologia de aprendizagem ativa, não aconteceu por terem sido escolhidos recursos que não foram adequados e que cada vez mais

tornaram a experiência em uma “transmissão de conteúdo”- o que não poderia ter acontecido – como também as interferências e imprevistos como o tempo limitado para desenvolvimento das atividades com o uso da metodologia em questão e que foram apresentadas durante as análises da tabela e dos resultados.

Portanto, é imprescindível que os professores avaliem a forma como estão conduzindo seu trabalho, caso optem pela inversão no ensino. De acordo com o FNL (2014), inverter a classe não significa necessariamente que ela irá tornar a aprendizagem dos alunos ativa, e para que isso aconteça, é necessário que eles estejam envolvidos em quatro pilares que são: **ambiente flexível**, no qual são criados momentos de aprendizagem em que sejam possíveis o trabalho colaborativo ou individual e para que os alunos escolham quando e onde aprenderem; **cultura de aprendizagem**, oferecendo oportunidades aos estudantes para que aprofundem os estudos feitos em casa para estarem engajados em um processo de aprendizagem descentralizado da figura docente, e que estes docentes estejam como mentores/dinamizadores; **conteúdo dirigido**, no qual os professores selecionam aquilo que é mais relevante para os alunos, para ajuda-los na compreensão conceitual dos conteúdos e por ultimo, sendo para os mesmos um **educador profissional**, ao fornecer um feedback individual ou grupal para os alunos , conduzindo as avaliações formativas e assumindo o compromisso de transformar a prática de ensino.

Nesse sentido, metodologias aplicadas ao contexto de ensino devem seguir com os objetivos pretendidos, para que possamos tornar os alunos proativos, envolvendo-se a participando cada vez mais das construções, análises, formulações e estudos. Precisamos estimular sua criatividade, mas tudo irá depender se as condições são favoráveis, se os recursos são qualitativos para a “ativação” dos mesmos. Conforme o pensamento de Moran (2015, p.22) é possível fazermos mudanças progressivas no sentido da personalização, colaboração e autonomia. Ele aconselha que não podemos manter com o modelo tradicional de ensino e aprendizagem e achemos que com mínimos ajustes tudo seja suficiente.

Seguindo esses conselhos apontados, podemos construir praticas metodológicas que estejam em consonância com os princípios de uma aprendizagem ativa, independentemente se dificuldades foram encontradas no decorrer dessa primeira tentativa em implantar a sala de aula invertida. Nem sempre aquilo que é planejado acontece da forma que se esperava, mas podemos nos empenhar para conseguirmos melhores resultados a cada nova tentativa ou experiência. E da mesma forma como os docentes de química, Bergmann e Sams expõem em

seu livro *A Sala de Aula Invertida*, devemos sempre nos perguntar: “o que é melhor para nossos alunos em sala de aula?”.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. (2015). **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>> Acesso em 23 de junho de 2021.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. In CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-41. (Coleção Educomunicação)
- BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Departamento de Ciências Humanas em Juazeiro da Bahia. UNEB, 2011.
- BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BECK, C. (2018). **Metodologias Ativas: conceito e aplicação**. Andragogia Brasil. Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/>> Acesso em: 23 de junho de 2021.
- BONWELL, Charles C. JAMES A. Eison. 1991. **Active Learning; Creating Excitement in the Classroom**. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>> Acesso em 25 de junho de 2021.
- CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (org.). **Metodologias ativas: introdução**. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: FTD, 2016.
- CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 59-76
- DIANA, Juliana. Pesquisa descritiva, exploratória e explicativa. **Blog diferença**. [2019?]
- DUSCHINSKY, R. (2012). Tabula Rasa and Human Nature. Cambridge: Cambridge Journals. Philosophy. v. 87, n. 04, Out, p. 509-529 In: CARVALHO, Marcelo. FIGUEIREDO, Vinicius. **Filosofia do Renascimento e Moderna**. São Paulo: ANPOF, 2013. 559 p.

DIESEL, A., Baldez, A. L. S., e Martins, S. N. (2017). **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**, *Revista Thema*, 14(1), 268-288. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/15762/11342/>> Acesso em: 13 de maio de 2021.

DEWEY, J. O ato de pensar e a educação. In: DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4ª ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o pensamento educativo, uma reexposição**. Nova Tradução e notas de Haydeé Camargo Campos – 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

Flipped classroom: a metodologia para revolucionar o ensino. **MOVPLAN**. Ribeirão Preto, 30 de set. de 2020. Disponível em <<https://movplan.com.br/blog/flipped-classroom/>> Acesso em: 18 de maio de 2021.

**Flipped classroom field guide**. [201-?]. Disponível em:<<https://docs.google.com/document/d/1arp1qaksyvcxkyxgtjwcrjf02ndephtvgqltsw-s1fq/pub#id.suaGqb7wve21>>. Acesso em: 03 de junho de 2021

FLN. Flipped Learning Network. (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ Disponível em:<<https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>> Acesso em: 27 de junho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Consuelo de M. **Planejamento de ensino: fase de preparação**. Educar em Revista [online]. 1984, n. 3 [Acessado 24 Junho 2021] , pp. 9-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.037>>. Epub 11 Mar 2015. ISSN 1984-0411.

**Gamificação na educação: o que é e como transformar o seu treinamento**. ENGAGE, 2020. Disponível em: <<https://blog.engage.bz/gamificacao-na-educacao-o-que-e-e-como-transformar-o-seu-treinamento/>> Acesso em 14 de abril de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

IDOETA, Paula Adamo. **Dez tendências da tecnologia na educação**. **BBC Brasil em São Paulo**. 6 dez 2014. Disponível em:<[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141202\\_tecnologia\\_educacao\\_pai](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141202_tecnologia_educacao_pai)> acesso em 27 de junho de 2021.

KAMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, Campinas, n. 131, 2011. Disponível em:<[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 de junho de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. *Coleção Educar 1*

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

\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.* 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)> Acesso em 27 de junho de 2021.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NUNES, Teresa. Interdisciplinaridade e transversalidade: do que estamos falando? **Blog Ponto Didática.** [S. l] 17 jun. 2018. Disponível em: <<https://pontodidatica.com.br/interdisciplinaridade-transversalidade/>> Acesso em: 25 de junho de 2021

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE: Revista de Políticas Públicas,** Sobral, volume 15, n. 02, p. 145-153, 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>> Acesso em: 14 de abril de 2021.

POLANCZYK, Guilherme. Psiquiatra. **E + Estadão, São Paulo.** 23 de março. 2021. Adolescentes relutam em abrir a câmera nas aulas online. [Entrevista concedida a] Carolina Delboni. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/adolescentes-relutam-em-abrir-a-camera-nas-aulas-online/>> Acesso em 20 de junho de 2021.

Planejamento, conectividade e tecnologia: quais são os principais desafios da educação em tempos de pandemia. **GIFE.** São Paulo, 27 de abril de 2020. Disponível: <<https://gife.org.br/planejamento-conectividade-e-tecnologia-quais-sao-os-principais-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia/>> Acesso em 20 de junho de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMAL, Andrea Cecilia. **A escola do futuro: um novo perfil para o professor na era digital.** Entrevista concedida a Renato Deccache. Disponível em: <<http://www.nuted.ufrgs.br>> Acesso em 20 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação.** Lavras: UFLA, 2020. 69 p.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. 2017. In: LOVATO, Antonio. YIRULA, Carolina Prestes. FRANZIM, Raquel. **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. 1ª edição, 1ª edição. São Paulo: Ashoka / Alana. Ano de publicação: 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 13-29.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑIOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** - São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f94c/40550ef3d22a425865ecec6bfb604e8af3.pdf> Acesso em 11 de maio de 2021.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima.

#### OUTRAS REFERENCIAS:

GALVÃO, Lúcia Helena. Na era da informação qual a importância do saber. Youtube, 25 de setembro de 2019. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=-0PmMjiInIs&ab\\_channel=IdealixCursosOnline](https://www.youtube.com/watch?v=-0PmMjiInIs&ab_channel=IdealixCursosOnline) > Acesso em 27 de junho 2021.


**LEMOS, Washington**. Sala de aula invertida para o ensino remoto ou presencial. Youtube, publicado pelo canal Educanvas. 20 de agosto de 2020. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=ej464s5mjec&ab\\_channel=educanvas](https://www.youtube.com/watch?v=ej464s5mjec&ab_channel=educanvas) > Acesso em 27 de junho de 2021.

VIEGAS, Amanda. Metodologias ativas: como essa tendência pode beneficiar as práticas pedagógicas? **Plataforma Educacional**. 7 de fev de 2019. Disponível em: < <https://www.somospar.com.br/metodologias-ativas-como-essa-tendencia-pode-beneficiar-as-praticas-pedagogicas/> > Acessado em: 08 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Como usar a gamificação no processo pedagógico. **Plataforma Educacional**. 28 de ago de 2018. Disponível em: < <https://www.somospar.com.br/como-usar-a-gamificacao-no-processo-pedagogico/> > Acessado em: 08 de abril de 2021.

SILVA, Gabriele. Você sabe o que é sars-cov-2? Entenda a diferença entre sars, coronavírus e covid-19 e saiba a forma correta de utilizá-los. **EDUCA+BRASIL**. 16 de junho de 2020. Disponível em:< <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/voce-sabe-o-que-e-sarscov2>> Acesso em 18 de junho de 2021.

## ANEXO A –



**COLEGIADO DE PEDAGOGIA**  
**ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV - VESPERTINO**

*Você sabe o que é*

**EDUCOM**

**Maio e junho 2021**



**Oficinas para o 1º e 3º períodos**  
**Orientação Sandra Novais**

## ANEXO B - QUESTIONÁRIO

## Minicurso Educomunicação

Esse minicurso tem como proposição instigar os alunos dos semestres iniciais (1º e 3º), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCH III, a conhecerem acerca do Núcleo de Educomunicação, que é um dos componentes do quadro do curso de Pedagogia desta instituição de ensino, como também busca identificar as compreensões acerca de EDUCOM, visto que um número maior de alunos se interessa por aprofundar os componentes que se referem à Educação Infantil.

### \*Obrigatório

1. 1. Você já ouviu falar/estudou algo sobre Educomunicação ou EDUCOM?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outra: \_\_\_\_\_

2. 2. Se não, gostaria de participar de um minicurso (com certificação - ACC) sobre essa temática e outros assuntos relacionados? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outra: \_\_\_\_\_

3. 3. Quais assuntos além desse gostaria que fossem abordados? Dê sugestões: \*

---

---

---

---

---

17/06/2021

Minicurso Educomunicação

## 4. 4. Caso queira participar qual a disponibilidade, horários? \*

\* O Minicurso acontecerá às segundas e terças feiras

*Marcar apenas uma oval.*

- 15h às 16h
- 16h às 17h
- 17h às 18h
- Outros horários

## 5. 5. Nome Completo: \*

---

## 6. 6. Período/Turno: \*

---

## 7. 7. Número do WhatsApp: \*

---

## 8. 8. E-mail: \*

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

## ANEXO C – EMENTA



<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB</b>
<b>DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH/III</b>
<b>COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>

<b>DOCENTE(S):</b> Sandra Novais Santos
<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> Estágio Curricular Supervisionado IV
<b>NATUREZA DO COMPONENTE:</b> OBRIGATÓRIA
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL:</b> 105h
<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL:</b> 07h
<b>DIA E HORÁRIO DE ATIVIDADES SÍNCRONAS:</b> horário: 14:00 às 16:00
<b>QUANTIDADE MÍNIMA:</b> 30h – <b>QUANTIDADE MÁXIMA:</b>
<b>PERÍODO:</b> 01 de março a 09 de julho

<b>EMENTA</b>
<p>Estuda a compreensão do estágio na sua relação teoria e prática. Saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Elaboração e execução de projetos de estágio em desses campos: projetos de extensão com mini cursos na área de educação e comunicação, tendo como clientela alunos do curso de formação de professores, docentes das diversas redes de ensino, membros de ONGs, comunidade em geral com interesse na área, com contribuição e orientação das demais disciplinas deste núcleo, num trabalho interdisciplinar.</p>
<b>OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS</b>
<p>Refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem como situações diferenciadas do processo educativo, mas integradores deste processo.</p> <p>Analisar a importância do planejamento didáticos e as relações entre os elementos do planejamento e como esses contribuem para a qualificação do ensino.</p> <p>Problematizar a situação do estágio e da docência no âmbito da pandemia e as alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de estágio supervisionado.</p>
<b>CONTEÚDOS/OBJETOS DE ESTUDO</b>
<b>- Incertezas frente ao processo educativo na pandemia.</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino Remoto e o Ensino Híbrido.</li> <li>- Processos de estágio na pandemia.</li> <li>- Planejamento pedagógico na pandemia.</li> <li>- Projetos de intervenção pedagógica.</li> </ul>	
<b>AÇÕES PEDAGÓGICAS SÍNCRONAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da ementa e da proposta do curso;</li> <li>- Discussões coletivas sobre conteúdos do curso e de leituras realizadas;</li> <li>- Explicação dialogada sobre conceitos, concepções, temáticas do curso;</li> <li>- Apresentação de atividades e seminários;</li> <li>- Planejamento e execução de atividades de estágio.</li> </ul>	
<b>AÇÕES PEDAGÓGICAS ASSÍNCRONAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de Textos;</li> <li>- Pesquisa virtual de textos;</li> <li>- Produção de texto e outros materiais por parte dos alunos;</li> <li>- Atividade prática de estágio;</li> <li>- Escrita de relatório</li> </ul>	
<b>PLATAFORMA(S) DE ENSINO REMOTO</b>	
<p>Teams Meet Whatsapp</p>	
<b>ESTRATÉGIA(S), CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	
<p><b>Crêterios de Avaliaçãõ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença e participaçãõ nas atividades síncronas;</li> <li>- Realizaçãõ das leituras de textos;</li> <li>- Realizaçãõ das pesquisas virtuais solicitadas;</li> <li>- Realizaçãõ dos trabalhos solicitados;</li> <li>- Realizaçãõ das atividades práticas de estágio.</li> </ul> <p><b>Instrumentos de Avaliaçãõ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participaçãõ nas ações pedagógicas síncronas;</li> <li>- Produçãõ de texto e outros materiais solicitados;</li> <li>- Realizaçãõ das atividades práticas de estágio.</li> </ul>	
<b>CRONOGRAMA</b>	
<b>SEMANAS E DIAS</b>	<b>DETALHAMENTO DOS ESTUDOS SÍNCRONOS E ASSÍNCRONOS POR DIA</b>
<b>1ª 08/03</b>	<b>Síncrona:</b> Apresentação da ementa e do plano de curso. Discussão sobre expectativas do curso e principais elementos de formação.
<b>09/03</b>	<b>Assíncrona:</b> Leitura do texto de Morin: Incertezas

<b>7h/a</b>	
<b>2ª 15/03</b>	<b>Síncrona:</b> Discussão coletiva sobre o texto Incertezas de Morin. Apresentação de atividade de pesquisa que trata do ensino no período de pandemia.
<b>16/03</b>	<b>Assíncrona:</b> Realização da pesquisa solicitada sobre o ensino no período da pandemia.
<b>14h/a</b>	
<b>3ª 22/03</b>	<b>Síncrona:</b> Apresentação da pesquisa sobre ensino no período da pandemia. Discussão sobre a importância do planejamento pedagógico e da reflexão no período da pandemia
<b>23/03</b>	<b>Assíncrona:</b> Leitura de texto sobre Ensino Híbrido.
<b>21h/a</b>	
<b>4ª 29/03</b>	<b>Síncrona:</b> Debate sobre o texto de Ensino Híbrido
<b>30/03</b>	<b>Assíncrona:</b> Produção de texto sobre as possibilidades pedagógicas de intervenção com o ensino remoto.
<b>28h/a</b>	
<b>5ª 05/04</b>	<b>Síncrona:</b> Discussão sobre o Ensino Remoto e o papel do professor nesta modalidade de ensino.
<b>06/04</b>	<b>Assíncrona:</b> Leitura do texto: Ensino Remoto no Brasil
<b>35h/a</b>	
<b>6ª 12/04</b>	<b>Síncrona:</b> Reflexões sobre o estágio e as possibilidades de execução. Planejamento e projetos pedagógicos de intervenção.
<b>13/04</b>	<b>Assíncrona:</b> Problematização sobre as possibilidades de estágio e escrita do projeto de estágio.
<b>42h/a</b>	
<b>7ª 19/04</b>	<b>Assíncrona:</b> Escrita do projeto de estágio
<b>20/04</b>	<b>Síncrona:</b> Escrita do projeto de estágio.
<b>49h/a</b>	
<b>8ª 26/04</b>	<b>Assíncrona:</b> Escrita do projeto de estágio
<b>27/04</b>	<b>Assíncrona:</b> Escrita do projeto de estágio
<b>56h/a</b>	
<b>9ª 03/05</b>	<b>Síncrona:</b> Finalização e apresentação do projeto de estágio.
<b>04/05</b>	<b>Síncrona:</b> Organização de materiais a serem utilizados no estágio: vídeos, mensagens, entre outras.
<b>63h/a</b>	
<b>10ª 10/05</b>	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo
<b>11/05</b>	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo
<b>70h/a</b>	
<b>11ª 17/05</b>	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo.
<b>18/05</b>	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo.
<b>77h/a</b>	
<b>12ª 24/05</b>	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo.

25/05 84h/a	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo.
13 <sup>a</sup> 31/05	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo.
01/06 91h/a	<b>Síncrona:</b> Atividade de estágio em campo.
14 <sup>a</sup> 07/06	<b>Síncrona:</b> Orientações para a escrita do relatório de estágio.
08/06 98h/a	<b>Assíncrona:</b> Escrita do relatório de estágio.
15 <sup>a</sup> 14/06	<b>Assíncrona:</b> Escrita do relatório de estágio
15/06 105h/a	<b>Síncrona:</b> Finalização da disciplina com avaliação do processo.
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<p>BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). <b>Formação de educadores:</b> desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.</p> <p>CITELLI, Adilson (coord.) <b>Outras linguagens na escola:</b> publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>COLL, César; MONEREO Carles. <b>Psicologia da Educação Virtual:</b> Aprender e ensinar com as tecnologias da Informação e da Comunicação. Trad.: Naila Freitas e Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: ArtMed, 2010.</p> <p>CORRÊA, J. <b>Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem.</b> In.; COSCARELLI, C. V. Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. São Paulo: Autêntica, 2003.</p> <p>D' AMBRÓSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In.; PORTO, T. M. E. <b>Rede em construção: meios de comunicação e prática pedagógica.</b> Araraquara: JM, 2003.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. <b>Organização e gestão da escola:</b> teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl., São Paulo: Heccus Editora, 2013.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. <b>Dez novas competências para ensinar.</b> Trad.: Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.</p> <p>ZABALA, Antoni. <b>A prática educativa:</b> como ensinar. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p>	