

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

ELI CANDIDO JUNIOR

**ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
desenvolvimento a partir da base TPACK em uma
perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem**

PRESIDENTE PRUDENTE
2019

ELI CANDIDO JUNIOR

**ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
desenvolvimento a partir da base TPACK em uma
perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/Unesp), Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Gomes de Oliveira.

Linha de pesquisa: Processos formativos, ensino e aprendizagem.

PRESIDENTE PRUDENTE
2019

C217e Candido Junior, Eli
Ensino híbrido na educação superior : desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem / Eli Candido Junior. -- Presidente Prudente, 2019
166 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Raquel Gomes de Oliveira

1. Ensino híbrido. 2. TPACK. 3. Educação a Distância. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

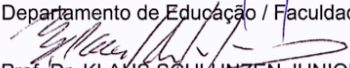
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: desenvolvimento a partir da base TPACK em um contexto de metodologias ativas de aprendizagem

AUTOR: ELI CANDIDO JUNIOR

ORIENTADORA: RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Presidente Prudente


Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR
FCT / UNESP/Presidente Prudente (SP)


Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES
Educação / Toledo Prudente

Presidente Prudente, 27 de setembro de 2019

Dedico esta pesquisa ao meu filho **IAN**, meu presente de Deus.

Agradeço,

À vida e pelas pessoas que fazem parte dela, mas acima de tudo, a Deus por me conceder tudo isso.

À minha esposa Cristiane pelo incentivo, paciência e colaboração, onde juntos enfrentamos os desafios e compartilhamos a alegria que a vida nos proporciona.

Aos meus pais que me concederam a base para que eu trilhasse meu caminho.

À minha orientadora Profa. Dra. Raquel Gomes de Oliveira, por ter acreditado em mim nesses últimos anos e por ser parte tão fundamental nesta realização. Obrigada pelos ensinamentos, pela paciência e pelo exemplo do que é ser professor.

À Toledo Prudente Centro Universitário, em especial a reitora Zelly Pennachi Machado, aos integrantes do LAP e a equipe do Núcleo de Educação a Distância, essenciais para realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Yara Pires Gonçalves, pelo apoio e ensinamentos que muito me ajudaram nesta caminhada.

Finalmente, agradeço à banca examinadora de qualificação e de defesa Profa. Dra. Paula Mesquita Melques e Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior que contribuíram significativamente para o desenvolvimento e melhoria deste trabalho.

CANDIDO JUNIOR, Eli. **Ensino Híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente/SP.

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado pertence à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp. O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas online por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Compreender quais são os saberes (conhecimentos, competências e habilidades) que os docentes utilizam quando há a integração entre o ensino presencial e online é fundamental para identificar as demandas em relação ao processo formativo docente. O ensino híbrido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem altera o papel do professor de um transmissor de informações para um mediador/orientador do processo de ensino e aprendizagem, e os estudantes tornam-se ativos durante sua aprendizagem. Nessa perspectiva, esta pesquisa buscará responder à seguinte questão: Como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK? A partir do referencial teórico TPACK, que articula os três tipos de conhecimentos: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico, este estudo investigou em uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em Presidente Prudente - SP, as disciplinas a distância ofertadas nos cursos de graduação presencial, que desenvolveram o ensino híbrido em um contexto em que se estimula o uso de metodologias ativas de aprendizagem. Para tanto, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com obtenção de dados a partir do contato do pesquisador com a questão estudada. Especificamente, a pesquisa utiliza pressupostos de uma pesquisa exploratória, sendo que os dados de pesquisa são provenientes de ações tais como: análise documental dos recursos de ensino (plano de ensino, planos de aulas, ambiente virtual de aprendizagem e proposta das atividades), e-mails trocados entre a equipe multidisciplinar e docentes, e aplicação de uma entrevista semiestruturada com os docentes participantes da pesquisa. A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo. Observou-se que para desenvolver o Ensino Híbrido de forma assertiva, é indispensável também a articulação do TPACK em todas as etapas de desenvolvimento de uma disciplina e, para que isso seja possível, além da formação docente, a presença do Designer Educacional é imprescindível para articular todos os envolvidos e contribuir para a formação da base TPACK a partir dos conhecimentos de cada um. Com as metodologias ativas de aprendizagem norteando as estratégias docentes, integradas às possibilidades proporcionadas pelo Ensino Híbrido, os estudantes podem se tornar protagonistas desse processo.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Conhecimento docente. TPACK. Metodologias Ativas de Aprendizagem. Educação a Distância.

CANDIDO JUNIOR, Eli. **Blended Learning in higher education: development from the TPACK base in the perspective of active learning methodologies**. 2019. Dissertation (Master of Education) – Faculty of Science and Technology – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente/SP.

ABSTRACT

This study bound to the research line of “Practices and Formative Processes in Education” of the postgraduate program in Education of FCT/UNESP. Blended learning is an approach to education that combines online educational materials and opportunities for interaction online with traditional face-to-face methods. Understanding what the knowledge are (knowledge, skills and abilities) that teachers use when there is the integration between face-to-face and online teaching is essential to identify teacher training demands. Blended Learning for active learning context changes the role of the teacher from an information transmitter to a teaching mediator/mentor, and students have more flexible and personalized pathways becoming active during their learning. This research which aims answer the question: How can Blended Learning be developed in the context of active learning and based on TPACK? Given this theoretical framework that articulates the three types of knowledge: pedagogical knowledge, content knowledge and technological knowledge. This study investigated in a non-public higher education institution, located in Presidente Prudente - SP, the Distance Education subjects offered in the presential undergraduate courses, which developed blended learning and active learning methodologies. Therefore, this research has a qualitative approach, with data obtained from the researcher's contact with the research question. Specifically, the research uses assumptions of an exploratory research, and the research data come from actions as: analysis of teaching resources (teaching plan, lesson plan, virtual learning environment and activities), and emails exchanged between multidisciplinary team and teachers, and application of a semi-structured interview with the teachers participating in the research. Data analysis of teaching resources, e-mails and semi-structured interviews was performed using the content analysis. It was observed that in order to develop Blended Learning in an assertive way, the articulation of TPACK is also indispensable in all stages of the development course and, for this to be possible, in addition to teacher training, the presence of the Educational Designer is essential for articulate all involved, maximizing the use of him knowledge. With active learning, guiding teaching strategies, integrated with the possibilities provided by Blended Learning, students can customize their learning so that they become protagonists of this process.

Keywords: Active learning. Blended Learning. Distance education. Teacher knowledge. TPACK.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Laboratório de Inovação	32
Figura 2 - Oficina de Metodologias Ativas.....	36
Figura 3 - Modelos de Ensino Híbrido.....	47
Figura 4 - Rotação por estações	49
Figura 5 - Laboratório Rotacional.....	50
Figura 6 - Rotação Individual	52
Figura 7 - Sala de aula invertida	53
Figura 8 - Modelo Flex	54
Figura 9 - Modelo À la Carte	55
Figura 10 - Modelo Virtualmente Enriquecido	56
Figura 11- Base de Conhecimentos TPACK.....	64
Figura 12 - Representação do TPACK e profissionais envolvidos.....	67
Figura 13 - Infográfico EAD na IES	71
Figura 14 - Páginas de ebook	74
Figura 15 - Vídeo de apresentação da disciplina	74
Figura 16 - Tela de vídeo com exposição do tema pelo professor com o uso de televisão	75
Figura 17 - Vídeo entrevista	75
Figura 18 - Tela de vídeo com discussão entre especialistas no tema mediado pelo professor	76
Figura 19 - Videoaula lousa de giz tradicional	77
Figura 20 - Lousa Digital	78
Figura 21 - Tela de vídeo com a utilização de lousa de vidro	79
Figura 22 - Tela de vídeo com o uso de lousa de vidro e imagens inseridas	79
Figura 23 - Animação Estatística	80
Figura 24 - Animação Estatística	80
Figura 25 - Tutorial Excel	81
Figura 26 - Tela de vídeo com o uso de chroma key	81
Figura 27 - Capa de webaula da disciplina Ética e Sociedade	82
Figura 28 - Tela de webaula com identificação dos recursos	83
Figura 29 - Tela do AVA.....	84

Figura 30 - Tela do AVA com o dark mode desativado.....	85
Figura 31 - Toledo Talk - ferramenta de comunicação	85
Figura 32 - Tela do Discord	86
Figura 33 - Tela com quantidade de alunos que acessaram as aulas de uma disciplina.....	87
Figura 34 - Tela com percentual de alunos que acessaram as disciplinas a distância nos cursos presenciais.....	87
Figura 35 - Painel de mensagens enviadas e recebidas	88
Figura 36 - Fluxo de Produção.....	91
Figura 37 - A relação do Professor, Designer Educacional e Equipe Multidisciplinar com a base TPACK.....	92
Figura 38 - Encontro Presencial da disciplina Estatística	102
Figura 39 - Uso da ferramenta Socrative	104
Figura 40 - Audiência Pública	105
Figura 41 - Fórum continuidade do 3º EP	107
Figura 42 - Enunciado do fórum: Estatística no mundo real	114
Figura 43 - Resposta do professor no fórum de discussão.....	115
Figura 44 - Vídeo gravado pelo professor resolvendo exercícios	116
Figura 45 - Uso da lousa de vidro em uma webaula.....	117
Figura 46 - Retorno do professor no fórum	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas aos termos ensino híbrido e docentes	22
Quadro 2 - Disciplinas EAD ofertadas por ano/semestre organizadas por curso	33
Quadro 3 – Disciplinas EAD ofertadas nos cursos de graduação presencial no 2º semestre de 2018.....	38
Quadro 4 – Características dos sujeitos selecionados	38
Quadro 5 - Métodos de coleta, seleção e análise dos dados para cada subpergunta associada à questão central da pesquisa	39
Quadro 6 - Roteiro para entrevista semiestruturada aplicada aos docentes	40
Quadro 7 - Modelos de Ensino Híbrido	57
Quadro 8 - Tipos de conhecimento que formam a base de conhecimentos TPACK e suas relações	65

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCS - Construcionista, Contextualizada e Significativa

CIT - Centro de Informática e Tecnologia

CK - Conhecimento de conteúdo

DE - Designer educacional

EAD - Educação a Distância

EJV - Estar Junto Virtual

IES - Instituição de Ensino Superior

LAP - Laboratório de Apoio Pedagógico

MEC - Ministério da Educação

NEAD - Núcleo de Educação a Distância

PCK - Conhecimento pedagógico de conteúdo

PK - Conhecimento pedagógico

TCK - Conhecimento tecnológico de conteúdo

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TK - Conhecimento tecnológico

TPACK - Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo

TPK - Conhecimento tecnológico pedagógico

UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

O CONTEXTO DESTE ESTUDO.....	14
1. JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	17
1.1 Justificativa	17
1.2 Levantamento bibliográfico.....	20
1.3 Problema de Pesquisa	26
1.4 Organização do documento	27
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1 Abordagem Metodológica.....	29
2.2. Contextualização do campo de pesquisa.....	30
2.3 Participantes da pesquisa	37
2.4 Métodos de coleta, seleção e análise dos dados.....	39
3. DELINEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA.....	43
3.1 Ensino Híbrido: aspectos conceituais e principais características	43
3.1.1 Modelos de ensino híbrido	46
3.1.2 Escolhendo o modelo de Ensino Híbrido	57
3.2 Metodologias ativas de aprendizagem	60
3.3 A base de conhecimento TPACK.....	62
4. DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISE.....	68
4.1 Como o ensino híbrido foi implementado na IES	68
4.1.1 Abordagens pedagógicas.....	68
4.1.2 Equipe técnico-pedagógica	72
4.1.3 Fluxo de trabalho	73
4.1.4 Materiais didáticos.....	73
4.1.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.....	83
4.1.6 Instrumentos de Avaliação	88
4.2 A base TPACK nos processos de produção e execução das disciplinas	88
4.3 Incorporação das metodologias ativas de aprendizagem na prática docente.....	99
4.4 Ações dos docentes para favorecimento do ensino híbrido.....	112
4.5 Resultados e conclusões.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	132
APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	132
ANEXOS.....	155
ANEXO A - Instrumentos de avaliação 1	155

ANEXO B - Instrumentos de avaliação 2	160
ANEXO C - Instrumentos de avaliação 3	161
ANEXO D – Template Matriz Pedagógica.....	165

O CONTEXTO DESTA PESQUISA

Nesta seção apresento¹ brevemente as minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Sempre fui entusiasta por tecnologia, em especial pelos computadores. Em 1995, aos dez anos de idade, concluí meu primeiro curso de Informática, desde então nunca mais deixei de pesquisar, testar e vivenciar tecnologia digital no meu cotidiano.

No ano de 2002 iniciei a graduação, cursando o bacharelado em Ciência da Computação na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), em Presidente Prudente/SP. Durante o curso, participei da iniciação científica, integrei grupos de pesquisas e também atuei como monitor. Desta forma, a graduação não me preparou apenas para o mercado de trabalho, mas foi também a porta de entrada para seguir a carreira acadêmica.

Em 2003, concomitantemente ao curso de graduação, comecei minha trajetória profissional em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na qual sigo até os dias de hoje, o Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente (Toledo Prudente). Na ocasião, tive a oportunidade de iniciar o estágio atuando na monitoria do laboratório de informática, auxiliando discentes e apoiando os docentes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em 2006, fui efetivado e ingressei na equipe do Centro de Informática e Tecnologia (CIT) como analista de sistemas, atuando no desenvolvimento do sistema acadêmico e na implantação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da IES.

Em 2008, concluí o curso de Especialização em Desenvolvimento de Sistemas Web baseados em Tecnologia Java na UNOESTE e essa especialização contribuiu tecnicamente para implementação de sistemas para internet.

No ano seguinte, em 2009, após um intenso contato com a equipe pedagógica e corpo docente da Toledo Prudente, além da participação nas formações docentes ofertadas pela IES, iniciei a docência no ensino superior ministrando disciplinas nos cursos de Administração, Engenharia de Produção, Gestão Financeira, Serviço Social e Sistemas de Informação.

¹ Nesta seção foi utilizada a primeira pessoa do singular a fim de apresentar as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador. Nos capítulos seguintes optou-se pela forma impessoal para trazer a pesquisa ao leitor.

No ano de 2013 fui convidado a integrar o Laboratório de Apoio Pedagógico (LAP), atuando como Assessor de Inovação Tecnológica, com os seguintes focos: estudo e desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem, bem como capacitação e formação docente para o uso dessas metodologias, implementação de ações inovadoras na sala de aula e multiplicação das metodologias inovadoras.

Em 2014, a IES passou a fazer parte do consórcio STHEM² Brasil, um consórcio entre universidades privadas e públicas do Brasil com o LASPAU (*Academic and Professional Programs for the Americas*), afiliado à Universidade de Harvard, para a formação de recursos humanos em inovação acadêmica. Participei, nos anos de 2014 e 2015, dos programas de formação do consórcio STHEM Brasil, oportunidades em que aprofundei os estudos em metodologias ativas de aprendizagem e Educação a Distância (EAD).

No ano de 2014 foi implantado o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) na Toledo Prudente, momento em que encerrei minhas atividades no CIT e assumi a coordenação do NEAD, com dedicação exclusiva para realizar o planejamento, a implementação e a gestão de EAD na IES. Assim, desde então participo efetivamente da implantação das disciplinas online dos cursos presenciais, atuando em conjunto com a equipe multidisciplinar do NEAD, docentes e tutoria no desenvolvimento das disciplinas.

Como docente, utilizo as TDIC e meta-estratégias que incorporam as características da EAD, como a sala de aula invertida (*flipped classroom*), integrando recursos dessa modalidade educacional e da educação presencial. Em minha experiência docente, a disponibilização prévia aos alunos, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de vídeos, textos e tutoriais e a utilização de ferramentas de interação do AVA têm oportunizado aos alunos uma participação efetiva nas atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas aulas presenciais, de forma que eles, assim estimulados, assumem o protagonismo do seu processo de aprendizagem.

No ano de 2016, concluí a especialização em Gestão Estratégica em EAD, no Centro Universitário Senac, a qual possibilitou um aprofundamento nos estudos na área da EAD, auxiliando em minha atuação na gestão do NEAD e motivando a dar sequência aos estudos.

² Áreas de Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática (STHEM, em inglês: Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics).

É sabido que a sociedade passa por profundas transformações estruturais, evidenciadas pelos avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos, pela difusão e utilização da computação em diversas áreas, e conseqüentemente na educação. A base sólida adquirida em minha graduação, a sequência de formações realizadas e a experiência como docente, estimulou-me a estudar novos modelos educacionais.

Assim, em 2017, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, onde tive a oportunidade de iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, apresentada a seguir, a qual em paralelo à minha atuação profissional na implantação da EAD em uma instituição de ensino superior, oportunizou pesquisar, refletir e discutir como o ensino híbrido pode ser implementado em uma perspectiva de uso de metodologias ativas de aprendizagem, na educação superior.

1. JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a relevância da pesquisa, justificando a importância deste estudo, um levantamento de pesquisas sobre o tema e a diferenciação deste trabalho com os demais. Também são apresentados o problema e as questões de pesquisa e, por fim, como estão organizados os demais capítulos.

1.1 Justificativa

A educação vem sofrendo mudanças em todo o mundo e a alteração da postura do docente aliada à evolução das TDIC tem um papel importante nesse processo. Moran (2012, p. 125) define que "quanto mais conectada a sociedade, mais a educação poderá ser diferente".

A modalidade educacional que mais cresce no Brasil é a Educação a Distância (EAD). O censo de educação superior informa que o número de matrículas na modalidade a distância cresce e atinge mais de 2 milhões de matrículas em cursos de graduação EAD, que representa 24,3% do total de matrículas na graduação. Entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período (BRASIL, 2019). Segundo Schlünzen Junior (2009) a EAD é

uma modalidade educacional capaz de oferecer soluções para os problemas brasileiros desde que considerado o uso de uma abordagem que garanta a interação, o diálogo e a colaboração entre professores e alunos, o que são elementos que condicionam a natureza da aprendizagem e a construção do conhecimento (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009).

Moore e Kearsley (2007) classificam a EAD em cinco gerações: estudo por correspondência (meados de 1904 através do ensino por correspondência para a formação de datilógrafos), transmissão por rádio e televisão (década de 90 com a TV Escola e Telecurso), teleconferência, e aulas virtuais baseadas no computador e na internet. Com isso, percebemos que a EAD não é algo recente, mas aqui no Brasil principalmente, sua grande expansão ocorreu nessa última década.

A definição de EAD está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), sendo:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com a consolidação da EAD, a integração entre o ensino presencial e online se tornou possível também no ensino superior. Porém, para o contexto regulatório atualmente em vigor, existem apenas duas modalidades para oferta de cursos superiores: presencial e a distância.

Atualmente, a legislação específica sobre cursos de graduação presenciais e a distância tem por principal base os artigos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, das quais derivam outros documentos oficiais que especificam critérios de regulação, avaliação e supervisão de cursos e instituições.

O Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 que dispõe sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Nesta portaria, estabeleceu o limite de 20% (vinte por cento) de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de cursos de graduação presenciais. Esse limite pode ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para os cursos de graduação presencial, desde que atenda alguns requisitos³ estabelecidos na portaria.

Já para os cursos na modalidade a distância que optem por ofertar atividades na modalidade presencial, há um limite de até 30%. A Portaria Normativa nº 23/2017 estabelece no § 3º do artigo 100:

A oferta de atividades educativas em polos de EaD, nas quais estudantes e profissionais da educação estejam em lugares e tempos diversos, não deve ser inferior a 70% (setenta por cento) da carga horária total do curso.

³ I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro); II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES; III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto no 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC no 315, de 4 de abril de 2018.

Com isso, o MEC estabelece o limite de até 20% ou até 40% de atividades a distância em cursos presenciais e até 30% de atividades presenciais em cursos na modalidade a distância. Assim, é possível utilizar o ensino híbrido tanto em cursos na modalidade presencial como a distância.

A expansão da EAD e salas de aulas mais conectadas possibilitam o estreitamento das fronteiras entre cursos presenciais e a distância. Mas como fica a formação profissional docente nesse turbilhão de mudanças?

Um dos grandes desafios de uma IES é a formação continuada ou formação em serviço do seu corpo docente. A busca por novos modelos educacionais, aliada a uma transformação digital que se vive nos dias atuais, causa um choque entre gerações distintas de docentes e discentes. No entanto, cabe ressaltar que a atuação no ensino híbrido não se resume à adoção da tecnologia em sala de aula.

Em 2014, o Fórum Econômico Mundial, em Davos, na Suíça, que reúne lideranças políticas e econômicas para discutir questões globais de urgência, como meio ambiente e educação e pensar novas perspectivas para melhorar o futuro do mundo, dedicou um painel exclusivo ao ensino híbrido (*blended learning*) intitulado como “O Futuro da Aprendizagem” (*The Future of Learning*). Na ocasião, afirmou-se que o ensino híbrido será cada vez mais difundido e a proposta do painel foi identificar as maiores barreiras a serem superadas para que essa modalidade funcione globalmente.

Porvir (2014) destaca que nesse encontro foi discutido que a formação docente e o desenvolvimento profissional são requisitos essenciais para que seja feito um bom uso de tecnologias. Nesse sentido, para melhorar o processo de aprendizagem, essas tecnologias devem ser usadas sob a supervisão de educadores qualificados e com a experiência necessária para assegurar o bom desenvolvimento dos alunos. Ou seja, o sucesso do ensino híbrido depende da formação de docentes.

Para Moran (2014), o modelo híbrido será predominante nas instituições de ensino, afetando tanto os cursos presenciais quanto a distância. Segundo o autor,

As instituições utilizarão o blended como modelo predominante de educação, que unirá o presencial e o EAD. Os cursos presenciais se tornarão semipresenciais, principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária. Os cursos a distância partem do modelo mais semipresencial e se fortalecem no online (p. 3).

Valente (2014) apresenta o *blended learning* e relata as experiências que estão sendo realizadas com esta modalidade em diversas universidades de renome como MIT (Massachusetts Institute of Technology) e Harvard University. O autor destaca principalmente a proposta da sala de aula invertida, que é um dos modelos de ensino híbrido, a qual indica que poderá auxiliar na renovação do ensino superior no Brasil e no mundo.

Eryilmaz (2015) desenvolveu um estudo experimental para analisar a eficácia do ensino híbrido com estudantes do curso de Computação da Atilim University de Ancara, capital da Turquia. Durante o desenvolvimento da disciplina, os alunos realizaram atividades nos modelos presencial, online e híbrido. De acordo com o resultado da análise, os alunos expressaram que aprendem mais em um ambiente híbrido. Segundo o autor, esse modelo permite que o aluno chegue a muitas fontes sobre a atividade antes de vir para a sala de aula, e o educador usa a sala de aula com o objetivo de criar um ambiente de discussão com os alunos.

Diante deste cenário, compreender o que é o ensino híbrido e como ele pode ser desenvolvido torna-se muito relevante para que seja possível implementar esse modelo na organização pedagógica e curricular de IES a fim de usufruir dos seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Levantamento bibliográfico

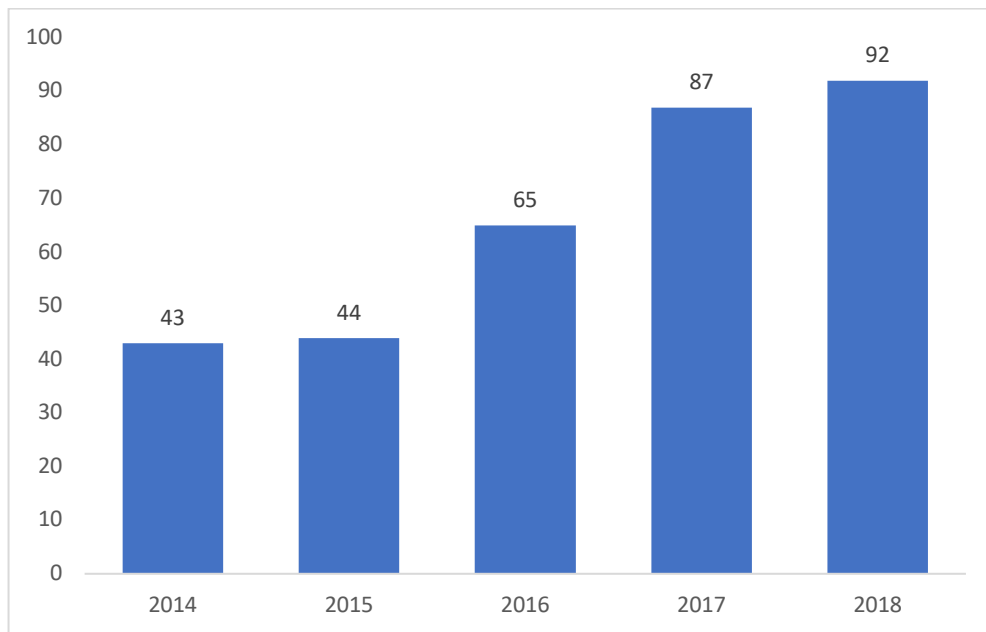
Com o intuito de verificar as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Brasil sobre o Ensino Híbrido no período de 2014 a 2018, a fim de buscar referenciais teórico-metodológicos para esta pesquisa e diferenciá-la das já desenvolvidas, foi feito um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Iniciou-se esse levantamento utilizando a palavra-chave “Ensino Híbrido” no termo de busca, colocando-a entre aspas com intuito de realizar a pesquisa pela ocorrência exata. Em seguida, o resultado foi refinado estabelecendo período delimitado, para o qual retornaram 107 pesquisas.

Ao analisar as palavras-chave das pesquisas encontradas e considerando que a terminologia original, em inglês, é usada com frequência na literatura nacional e que temos outros termos relacionados, foi realizada uma nova busca, no período

delimitado, utilizando como palavras-chave: "ensino híbrido", "blended learning", "b-learning", "aprendizagem híbrida", "semipresencial" ou "semi-presencial". Essa nova busca retornou 331 resultados, sendo: 79 teses e 252 dissertações. No Gráfico 1 pode-se observar o crescente número de pesquisas relacionadas ao Ensino Híbrido no o período de 2014 a 2018.

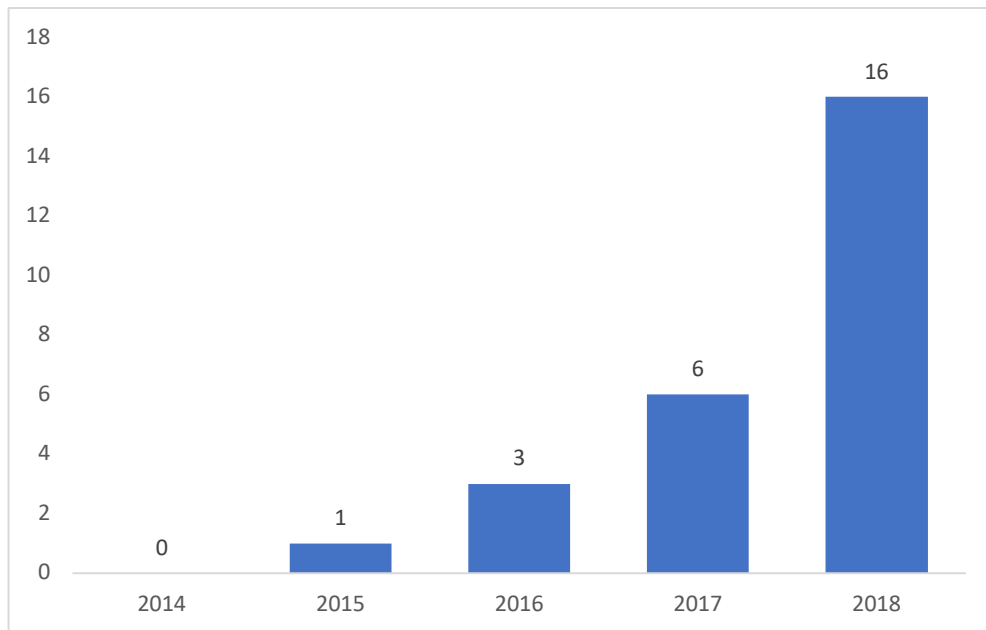
Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas sobre Ensino Híbrido no período 2014-2018



Fonte: Elaboração própria.

Analisando o título e o resumo dessas pesquisas, com objetivo de identificar possíveis aproximações ao recorte desta pesquisa, optou-se por realizar uma busca combinando os termos "ensino híbrido" e "docentes". Com esta busca, para o mesmo período, foram encontradas 26 pesquisas (3 teses e 23 dissertações), distribuído no período delimitado, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantitativo de 2014 a 2018 das pesquisas com os descritores ensino híbrido e docentes



Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 1 apresenta as dissertações e teses que possuem como palavras-chave os termos “ensino híbrido” e “docentes”.

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas aos termos ensino híbrido e docentes

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
O uso do telefone celular com o aplicativo WhatsApp como ferramenta de ensino de matemática	SCHMITZ, NEURI	2016	Mestrado	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
KLS 2.0: uma ferramenta disruptiva de ensino	CARVALHO, ADRIANO AFONSO DE ALMEIDA	2018	Mestrado	Universidade de Cuiabá
O ensino híbrido e seus desdobramentos na formação e nas práticas docentes do ensino superior	ESTEVES, ROSA MARIA MAIA GOUVEA	2018	Doutorado	Universidade Estácio de Sá
Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais	SERBIM, FLAVIA BRAGA DO NASCIMENTO	2018	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de ead na carga horária de cursos presenciais da UFPE	JUNIOR, ROBERTO OLIVEIRA BATISTA	2018	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco

Conexões híbridas complexas em linguagens, códigos e suas tecnologias: desafios e possibilidades sob olhares e reflexões docentes e discentes	NETA, MARIANA DA SILVA	2018	Mestrado	Universidade Federal do Tocantins
Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem	SCHMITZ, ELIESER XISTO DA SILVA	2016	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria
O videoclipe e a linguagem mobile como estratégia do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio	SALDANHA, SORAYA ROZENDO VANCINI	2017	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa	OSMUNDO, MARIA LIDIANA FERREIRA	2017	Mestrado	Universidade Federal do Ceará
Ensino híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino	CANNATA, VERONICA MARTINS	2017	Mestrado	Universidade Metodista de São Paulo
Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido	ALMEIDA, ADRIANA NEVES DE	2017	Mestrado	Instituto Federal de Educ., Ciência e Tecnologia Do Amazonas
Plataforma Khan Academy: uma análise de suas potencialidades na visão de professores do ensino fundamental I de um Município do interior de São Paulo	DUARTE, PRISCILA VANDREA CAMARGO	2018	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos
Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado	MACHADO, NATHALIA SAVIONE	2018	Mestrado	Centro Universitário Internacional Uninter
Diretrizes para TIC na educação: possibilidades e desafios na implementação	PIMENTA, RODRIGO DE SOUZA	2018	Mestrado	Universidade Federal do ABC
Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão	SANTOS, SIMONE COSTA ANDRADE DOS	2015	Mestrado	Fundacao Vale do Taquari de Educacao e Desenvolvemento Social - Fuvates
Ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino fundamental – EJA digital santos	AIDO, SIMONE SANTOS DO	2018	Mestrado	Universidade Metropolitana de Santos

por intermédio de histórias em quadrinhos				
Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula	SANTOS, GLAUCO DE SOUZA	2018	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados	HERRMANN, IVAN CLAUDINO	2018	Mestrado	Universidade Federal da Grande Dourados
Adaptividade em Ambientes Virtuais: proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino superior	OTA, MARCOS ANDREI	2018	Doutorado	Universidade Cruzeiro do Sul
O uso de NTICs no ensino-aprendizagem de química no IFRN	PEREIRA, RAFAEL PEIXOTO DE MORAES	2017	Mestrado	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
As representações sociais das TIC no ensino-aprendizagem de espanhol: novos olhares sobre a formação inicial de professores	SOARES, MIRELLA MONIQUE	2018	Mestrado	Universidade de São Paulo
Desenvolvimento de curso sobre o exame clínico objetivo estruturado (osce) para docentes da faculdade pernambucana de saúde na modalidade de ensino híbrido (blended learning)	FERNANDES, RAPHAELLA AMANDA MARIA LEITE	2017	Mestrado	Faculdade Pernambucana de Saúde
Desafios da educação pedagógica permanente do médico para o exercício da docência	MATARUCCO, CRISTINA ROCHA	2018	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pedagogo na cultura digital: contribuição do design educacional para a práxis da polidocência no contexto híbrido	SANCHES, LETICIA ROCHA JUSTINO	2018	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Ambiente interdisciplinar de geociências: desfragmentando o ensinar, estratificando o aprender	SIGNORETTI, VLANDER VERDADE	2018	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas
Técnica de gamificação aplicada à formação de competências em informática em enfermagem	CASTRO, TALITA CANDIDA	2016	Mestrado	Universidade Federal do Paraná

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao realizar a leitura dos resumos das publicações, constatou-se que nenhum trabalho discutia como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva

de metodologias ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK⁴ (Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo).

Além das pesquisas apresentadas no Quadro 1, outras pesquisas retratam o ensino híbrido sob os mais diversos aspectos.

Santos (2015) investiga em sua pesquisa as contribuições das práticas pedagógicas das modalidades a distância e presencial com o processo de organização didática do ensino híbrido, levando em conta os documentos institucionais e infraestruturas administrativa, tecnológica e pedagógica existentes na instituição de ensino. Além disso, identifica as percepções docentes e discentes sobre a utilização das tecnologias e práticas da educação a distância no ensino presencial. Seu estudo mostrou que a implementação do ensino híbrido requer um planejamento de ações em diferentes perspectivas, desde a preparação da equipe técnico-pedagógica, adequação das rotinas administrativas, apoio aos estudantes e disponibilização de estrutura tecnológica.

Caversan (2016) utilizou o ensino híbrido para trabalhar o conteúdo de fenômenos ondulatórios da disciplina de Física no ensino médio. Para isso, desenvolveu um site com recursos multimidiáticos, elaborando todo planejamento de aulas pautado no modelo híbrido. Como resultado de sua pesquisa, notou-se a valorização do papel do professor, constatando que o processo de ensino e aprendizagem de fenômenos ondulatórios foi dinâmico e eficiente, além de oferecer aos alunos participantes uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Martins (2016) investigou em sua tese de doutorado se a organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais, em uma proposta de ensino híbrido, proporciona condições adequadas para a formação de conceitos tendo, como base, o planejamento de uma aula e sua aplicação em turmas finais da primeira e da segunda etapa do Ensino Fundamental. Os resultados de seu estudo apontaram colaboração entre pares e que, na percepção dos estudantes, a utilização das TDIC como recursos foram eficientes para o aprendizado. Já os docentes, apesar dos desafios para inserção das TDIC, consideraram que as mediações foram mais

⁴ A TPACK é uma categoria de conhecimento acrescentada à base de conhecimentos docente proposta por Shulman (1987), que articula três categorias: o conhecimento pedagógico (PK), o conhecimento de conteúdo (CK) e o conhecimento tecnológico (TK). O capítulo 3 desta pesquisa apresenta a base de conhecimento TPACK.

eficientes em relação às demandas específicas dos estudantes, possibilitando uma personalização do ensino.

Almeida (2017) pesquisou sobre a formação continuada de professores e ensino híbrido. O objetivo de sua pesquisa foi compreender em que aspectos um curso de formação continuada, fundamentado no ensino híbrido, contribui no processo pedagógico de professores quanto à reflexão da própria prática pedagógica. Os dados da pesquisa demonstraram que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento pedagógico do professor e do processo de ensino e aprendizagem. E ainda, os resultados demonstram que as tecnologias dinamizam o trabalho do docente em sala de aula e indicam a necessidade do incentivo aos processos formativos no âmbito escolar a partir da realidade vivenciada pelo docente.

A partir de motivações pessoais e profissionais e de temas e resultados de pesquisas sobre ensino híbrido e prática docente, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de esclarecer como é possível desenvolver o ensino híbrido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK.

Desta forma, podemos refletir como os docentes podem desenvolver suas práticas pedagógicas subsidiadas pela base TPACK e como as ações docentes podem favorecer a aprendizagem no ensino híbrido. Na próxima seção discutiremos os problemas e objetivos de pesquisa.

1.3 Problema de Pesquisa

Ao focar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do aluno, a partir de pressupostos do ensino híbrido, é importante se debruçar acerca da base de conhecimentos docente necessários à prática pedagógica, na qual o professor tem papel fundamental, tanto no presencial como no online.

Nesse sentido, revelar o repertório de compreensões, conhecimentos e habilidades que os docentes precisam mobilizar quando há a integração entre o ensino presencial e online é fundamental para identificar como é desenvolvido o ensino híbrido e nortear práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Assim, esta pesquisa parte da seguinte questão: **“Como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK?”**

A fim de responder à questão central da pesquisa, especificamente, busca-se responder as seguintes questões:

1. Como a base TPACK se apresenta nas ações dos sujeitos envolvidos no ensino híbrido?
2. Como a prática pedagógica dos docentes incorpora metodologias ativas de aprendizagem?
3. Como as ações docentes podem favorecer a aprendizagem no ensino híbrido?

Diante ao apresentado, o propósito deste estudo é investigar a partir dos relatos dos docentes e de suas práticas pedagógicas, como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e subsidiados pela base TPACK para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, busca-se esclarecer, a partir de relatos de professores e evidências encontradas em disciplinas que utilizaram a metodologia do ensino híbrido, quais saberes e conhecimentos docentes são construídos na interação com os pares, e que efetivamente se apresentaram na prática pedagógica no ensino híbrido.

Considerando esse esclarecimento, esta pesquisa igualmente buscará elucidar referências para formação da ação docente, consideradas necessárias para que desenvolvam suas práticas pedagógicas subsidiadas pela base TPACK.

1.4 Organização do documento

A estrutura da dissertação foi organizada do seguinte modo:

Primeiramente foi apresentado o contexto deste estudo, no qual foram apresentadas as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Este capítulo apresentou a relevância da pesquisa, uma revisão bibliográfica sobre o tema, a diferenciação deste trabalho com os demais, o problema de pesquisa e os objetivos.

O Capítulo 2 apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, nos quais são descritas as características dos participantes, os instrumentos e o processo de coleta e análise de dados da pesquisa.

No Capítulo 3, conceitua-se o que é ensino híbrido, apresentando suas principais características e modelos, as metodologias ativas de aprendizagem e a base de conhecimento TPACK, a qual identifica saberes e conjuntos de conhecimentos necessários ao professor para ensinar com TDIC, proporcionando a fundamentação teórica da pesquisa.

O Capítulo 4 contempla o desenvolvimento, os resultados e a análise sobre como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem com base no referencial teórico TPACK.

E, por fim, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa⁵. De acordo com Gil (2008), método é um caminho que se percorre para chegar a um determinado fim. O método ajuda a compreender não apenas os resultados da investigação como também seu processo. O método científico refere-se a um conjunto de procedimentos, de ordem intelectual e técnica, empregados para alcançar o conhecimento. Em seguida, são apresentados a abordagem metodológica, o campo de pesquisa, a descrição dos participantes e os métodos de coleta, seleção e análise dos dados.

2.1 Abordagem Metodológica

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois contempla as cinco características básicas apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50).

A primeira característica é que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador como principal instrumento na coleta desses dados. Desta forma, a pesquisa foi desenvolvida dentro de uma IES, sendo esse o ambiente de onde os dados emergiram, permitindo ao pesquisador atribuir significados durante a análise e interpretação dos dados coletados, em conformidade com o contexto de seus docentes que participaram da pesquisa.

A segunda característica é que os dados coletados pelo investigador possuem caráter descritivo. Assim, os dados coletados tratam das descrições do que os docentes responderam na entrevista, juntamente com as demais fontes de dados analisadas.

Como terceira característica tem-se o interesse do pesquisador mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Para analisar como foi a prática pedagógica no ensino híbrido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, identificando a presença da base TPACK em cada etapa de desenvolvimento da disciplina, torna-se fundamental para a compreensão do processo de produção e execução das disciplinas analisadas.

⁵ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme Parecer n. 3.267.196.

Já a quarta característica de uma pesquisa qualitativa ressalta que os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva. A coleta e a análise de dados não possuem o objetivo de confirmar ou rejeitar hipóteses, mas sim de nortear o pesquisador na reflexão de como as ações docentes e demais envolvidos impactam no desenvolvimento do ensino híbrido.

E a quinta e última característica da pesquisa qualitativa é que o significado é de fundamental importância na abordagem qualitativa. Os significados que os professores atribuem ao ensino híbrido e às metodologias ativas de aprendizagem impactam diretamente em sua prática pedagógica, refletindo na aprendizagem dos alunos.

Creswell (2010, p. 43) define a abordagem qualitativa como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Para Creswell, os principais procedimentos qualitativos focam em amostragem intencional, coleta de dados abertos, análise de textos ou de imagens e interpretação pessoal dos achados.

Sobre as questões de pesquisa em um estudo qualitativo, Creswell (2010) afirma que:

Em um estudo qualitativo, os investigadores mencionam as questões de pesquisa, e não seus objetivos (ou seja, metas específicas para pesquisa) ou suas hipóteses (ou seja, previsões que envolvem variáveis e testes estatísticos). Essas questões de pesquisa assumem duas formas: uma questão central e subquestões associadas (p. 161).

Após a apresentação das características de uma pesquisa qualitativa, apresentam-se contexto da pesquisa e os docentes participantes.

2.2. Contextualização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada, o Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, localizada na cidade de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, que oferece cursos de graduação (bacharelado e tecnólogo), cursos de pós-graduação (*lato sensu*) e cursos de extensão. A IES, fundada em 1961, é reconhecida pela excelência no ensino, possui Conceito Institucional (CI) e Conceito Institucional EAD máximos (5)

segundo avaliações do Ministério da Educação (MEC), tendo sido apontada pelo MEC no ano de 2014 como o melhor Centro Universitário do país.

Para manter o histórico positivo, em busca de mudanças na direção da inovação e da qualificação do ensino, tanto na abordagem curricular, como nas metodologias que propiciam uma aprendizagem ativa, intercâmbios internacionais e nacionais foram iniciados na IES no ano de 2012. Dentre eles, destacam-se missões técnicas a universidades estrangeiras que são referência no uso de metodologias ativas de aprendizagem, como a Universidade de Harvard e o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos, a Universidade de Toronto, Universidade de Waterloo, Universidade McMaster e HEC Montréal no Canadá, além da participação de docentes e gestores em conferências, workshops e seminários de inovação acadêmica em várias localidades do Brasil.

Como resultado desse processo de intercâmbios foi criado na IES, em 2013, o Laboratório de Apoio Pedagógico em Inovação Acadêmica (LAP), composto por docentes da casa, que

é responsável pelo estudo, desenvolvimento e implementação de metodologias de aprendizagem inovadoras, com uso de tecnologia ou não, visando à construção de uma sala de aula interativa e dinâmica, na qual o aluno seja protagonista de seu próprio aprendizado. Além de estudar e customizar as metodologias ativas em conformidade com a realidade institucional, o LAP acompanha e pesquisa sua implantação, com o objetivo de não só sistematizar as experiências, mas também compartilhá-las com a comunidade acadêmica. (TOLEDO PRUDENTE, 2019).

No ano seguinte, a instituição passou a fazer parte de um consórcio entre universidades privadas e públicas, o Consórcio STHEM Brasil, que tem como objetivo investir na formação de professores, fortalecer o engajamento e melhorar o aprendizado dos estudantes, através de disseminar o uso das metodologias ativas. Essa parceria proporcionou às IES consorciadas contato com universidades como MIT, Harvard, Olin College, Universidade de Montreal e outras instituições relevantes no cenário mundial, além da troca de experiências e integração com um grupo de mais de 40 IES, entre universidades, centros universitários e faculdades, de diferentes estados brasileiros.

Os docentes da IES participam anualmente das formações presenciais e online do consórcio STHEM Brasil e, ao retornarem, são responsáveis pela aplicação e

multiplicação das inovações acadêmicas. Isso possibilitou que a IES repensasse o processo de ensino e aprendizagem, o currículo, a infraestrutura e o próprio projeto acadêmico institucional.

Com a implantação das metodologias ativas de aprendizagem, novos espaços de aprendizagem (Figura 1) foram criados, com ambientes que estimulam a criação, o trabalho colaborativo, a discussão e a aprendizagem.

Figura 1 - Laboratório de Inovação



Fonte: Toledo Prudente Centro Universitário.

Em outubro de 2014 foi instituído na IES o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), que é uma unidade vinculada à Pró-Reitoria Acadêmica, com competência para operacionalizar políticas e diretrizes para a EAD, na graduação e pós-graduação, bem como garantir a implantação, implementação, desenvolvimento e aperfeiçoamento do processo educativo na modalidade EAD, por meio de ações didático-pedagógicas, tecnológicas e administrativas adequadas.

Diante deste cenário, em 2015, sob responsabilidade do NEAD, a IES iniciou a implantação de disciplinas na modalidade a distância em seus cursos presenciais de graduação, com propósito de proporcionar flexibilidade de tempo e espaço nos

estudos e desenvolver habilidades como autonomia, organização, foco e pró-atividade. O Quadro 2 apresenta as disciplinas EAD que utilizaram o modelo híbrido no período de 2015 a 2018.

Quadro 2 - Disciplinas EAD ofertadas por ano/semestre organizadas por curso

Ano/Semestre	Disciplina	Curso
2015/1	Ética e Sociedade I	Administração
		Ciências Contábeis
	Metodologia do Trabalho Científico	Administração
		Ciências Contábeis
		Serviço Social
		Sistemas de Informação
	Direito	
2015/2	Ética e Sociedade II	Administração
		Ciências Contábeis
		Sistemas de Informação
2016/1	Ética e Sociedade I	Administração
		Ciências Contábeis
	Metodologia do Trabalho Científico	Administração
		Ciências Contábeis
		Serviço Social
		Sistemas de Informação
	Direito	
	Sociologia I	Direito
2016/2	Ética e Sociedade II	Administração
		Ciências Contábeis
		Sistemas de Informação
	Sociologia II	Direito
2017/1	Ética e Sociedade	Engenharia Civil
		Engenharia de Produção
	Metodologia do Trabalho Científico	Ciências Contábeis
		Serviço Social
		Sistemas de Informação
		Direito
		Engenharia Civil
		Engenharia de Produção
	Arquitetura e Urbanismo	
	Sociologia I	Direito
Administração		
Ciências Contábeis		
Engenharia Civil		
Engenharia de Produção		
2017/2	Ética e Sociedade	Engenharia Civil
		Sistemas de Informação
	Estatística II	Administração

		Ciências Contábeis
		Engenharia de Produção
	Sociologia II	Direito
2018/1	Ética e Sociedade	Engenharia Civil
		Engenharia de Produção
	Metodologia do Trabalho Científico	Ciências Contábeis
		Serviço Social
		Sistemas de Informação
		Engenharia Civil
		Engenharia de Produção
	Arquitetura e Urbanismo	
	Sociologia I	Direito
	Estatística I	Administração
Ciências Contábeis		
Sistemas de Informação		
Engenharia Civil		
Engenharia de Produção		
2018/2	Estatística II	Administração
		Ciências Contábeis
		Engenharia de Produção
		Sistemas de Informação
	Ética e Sociedade	Ciências Contábeis
		Sistemas de Informação
	Sociologia II	Direito

Fonte: Elaboração própria a partir do NEAD Toledo Prudente.

A Portaria normativa nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (revogada pela Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016), do Ministério da Educação, foi a primeira que possibilitou que IES introduzissem na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais a oferta de disciplinas na modalidade a distância, classificando-as como “semipresencial”.

§ 1o Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Atualmente é a portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (que revogou a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016) que dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial, onde o termo semipresencial não é mais utilizado.

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior - IES credenciadas pelo Ministério da Educação.

[...]

Art. 7º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line.

Para as disciplinas a distância nos cursos presenciais, a IES optou por adotar um modelo híbrido, utilizando a modalidade a distância articulada a encontros presenciais, desenvolvendo metodologias ativas de aprendizagem durante esse processo.

As disciplinas têm duração de 1 semestre e, para cada uma das disciplinas na modalidade a distância, havia 1 encontro presencial (EP) por mês para cada turma/curso (os EP ocorriam conforme cronograma previamente estabelecido, no dia da semana/período reservado para esta finalidade no respectivo horário de aulas), totalizando 4 EPs por disciplina, mais o EP para realização da avaliação presencial. As demais atividades eram desenvolvidas online, por meio do AVA.

Nos encontros presenciais o professor utilizava metodologias ativas de aprendizagem. Os encontros eram realizados em salas que potencializam essas práticas pedagógicas, devido à fácil mobilidade das cadeiras e mesas para novas configurações do espaço, como a Oficina de Metodologias Ativas (Figura 2).

Figura 2 - Oficina de Metodologias Ativas



Fonte: Toledo Prudente Centro Universitário.

Desde sua implantação na IES, o LAP realizou formações sobre diferentes metodologias ativas de aprendizagem, como *Problem Based Learning* (PBL), *Project Based Learning* (PJBL), *Peer Instruction* (PI), *Team Based Learning* (TBL), e *Game Based Learning* (GBL), as quais podem ser desenvolvidas tanto online, quanto presencialmente, com ou sem o uso de recursos tecnológicos.

No que se refere a EAD, as formações dos docentes, tutores e a capacitação do corpo técnico-administrativo são realizadas pelo NEAD e ocorre por meio de duas dimensões formativas:

I - Dimensão técnica: corresponde aos aspectos do AVA e consiste no conhecimento dos recursos e ferramentas tecnológicas que podem ser utilizados para viabilizar as estratégias pedagógicas para a aprendizagem online.

II - Dimensão pedagógica: corresponde às especificidades da EAD, às abordagens pedagógicas e metodologias ativas de aprendizagem que devem orientar as ações no desenvolvimento das disciplinas, bem como as orientações para a produção dos materiais didáticos e tutoria.

Para produção e oferta das disciplinas, a IES contou com seu corpo docente, em que, no modelo adotado pela IES, o professor responsável pela disciplina atuou na concepção da disciplina de forma global, contemplando a produção dos materiais didáticos (professor conteudista⁶), a proposta de atividades online, a tutoria (mediação pedagógica realizada no AVA) e os encontros presenciais.

Atuando em conjunto com o docente, o NEAD disponibiliza infraestrutura tecnológica e os recursos humanos necessários para produção interna dos materiais didáticos, customização do AVA e suporte técnico e pedagógico para execução das disciplinas.

O fato preponderante para definição do campo desta pesquisa é a atuação do pesquisador no referido contexto. Desde 2014, o pesquisador está na gestão do NEAD, onde participou ativamente de todo processo de implantação e elaboração das disciplinas que utilizam o ensino híbrido. Além de conhecer as dificuldades e as potencialidades dos docentes participantes, estudar esse ambiente foi uma motivação pessoal e profissional do pesquisador, permitindo ampliar a sua fundamentação teórica e refletir sobre a prática pedagógica dos docentes envolvidos e, conseqüentemente, contribuindo para melhorias no processo de ensino e aprendizagem da IES.

2.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada tomando-se pressupostos e caminhos percorridos que definem uma pesquisa qualitativa.

Em uma pesquisa qualitativa há uma intencionalidade do pesquisador na escolha dos participantes, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 162) afirmam que,

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

⁶ Em alguns casos, o professor responsável pela disciplina não assumiu a função de conteudista em determinados semestres considerando que o material didático já havia sido produzido em oferta anterior da disciplina, tendo sido o professor responsável anterior substituído por algum motivo específico.

O objeto de estudo da presente pesquisa corresponde às disciplinas EAD ofertadas nos cursos de graduação presencial, que desenvolveram o ensino híbrido sob a perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, no segundo semestre de 2018. Nesse respectivo semestre, três professores (P1, P2 e P3) ministraram as seguintes disciplinas: “Estatística II”, “Ética e Sociedade” e “Sociologia II” para 11 turmas contemplando 5 cursos de graduação (Quadro 3).

Quadro 3 – Disciplinas EAD ofertadas nos cursos de graduação presencial no 2º semestre de 2018

Disciplina	Professor	Curso	Turma	Ano/Semestre
Estatística II	P1	Administração	4º termo A	2018/2
		Ciências Contábeis	4º termo A	
		Engenharia de Produção	2º termo A	
		Sistemas de Informação	6º termo A	
Ética e Sociedade	P2	Ciências Contábeis	4º termo A	
		Sistemas de Informação	6º termo A	
Sociologia II	P3	Direito	2º termo A	
			2º termo B	
			2º termo C	
			2º termo D	
			2º termo E	

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 4 apresenta os sujeitos selecionados, com informações sobre área de formação, papéis desenvolvidos na disciplina e período de atuação de cada um nas respectivas disciplinas EAD.

Quadro 4 – Características dos sujeitos selecionados

Professor	Formação	Papel	Período de atuação
P1	graduado em Ciência da Computação e mestre e doutor em Ciências Cartográficas	Professor Tutor	Agosto a dezembro de 2018
P2	graduado em Direito e doutorando na área jurídica	Professor Tutor	Agosto de 2017 a julho de 2018
		Conteudista Professor Tutor	Agosto de 2018 a dezembro de 2018
P3	graduado e mestrando em Direito	Conteudista Professor Tutor	Fevereiro de 2016 a dezembro de 2018

Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, retrata-se que dois professores (P2 e P3) participaram de todo processo de construção da disciplina e o outro (P1) assumiu uma disciplina na qual o material didático já havia sido produzido por outro docente em trabalho com o NEAD. Outro aspecto importante é que o professor P1 teve sua primeira experiência como docente na IES no semestre de estudo desta pesquisa.

2.4 Métodos de coleta, seleção e análise dos dados

A presente pesquisa utiliza pressupostos de uma pesquisa exploratória, sendo que os dados de pesquisa são provenientes de ações tais como: análise documental dos recursos de ensino (plano de ensino, plano de aulas, ambiente virtual de aprendizagem e proposta das atividades), e-mails trocados entre a equipe multidisciplinar e docentes, e aplicação de uma entrevista semiestruturada com os docentes participantes da pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 27), a finalidade principal da pesquisa exploratória é “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

A fim de coletar os dados produzidos durante a disciplina, foram definidos os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, descritos no Quadro 5.

Quadro 5 - Métodos de coleta, seleção e análise dos dados para cada subpergunta associada à questão central da pesquisa

Questão central: Como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK?			
Subperguntas	Métodos/instrumentos		
	Fonte dos dados para análise (coleta)	Seleção	Análise
Como a base TPACK se apresenta nas ações dos docentes no ensino híbrido?	Processo de produção e execução NEAD-docente, entrevista, AVA.	Disciplinas ofertadas no 2º semestre/2018. Instrumentos e procedimentos que contemplem conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e/ou de conteúdo.	Identificação dos elementos da base TPACK no processo de produção e execução da disciplina, analisando como ela é constituída e sua relevância para o ensino híbrido.

Como os docentes incorporam metodologias ativas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas?	Plano de ensino, plano de aula, entrevista.	Disciplinas ofertadas no 2º semestre/2018. Elementos que identifiquem a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.	Articulação entre as metodologias ativas de aprendizagem utilizadas, o papel do docente nessas ações e como isso contribuiu para o desenvolvimento do ensino híbrido.
Como as ações docentes podem favorecer a aprendizagem no ensino híbrido? (papel docente no presencial / papel docente no online).	Entrevista e AVA.	Questões pré-definidas. Ferramentas que permitem a interação e/ou intervenção do docente no AVA (mensagem, fórum, feedback).	Articulação da fundamentação teórica (EJV e metodologias ativas de aprendizagem) x o que foi realizado pelos docentes x o que poderia ter sido realizado ou aprimorado.

Fonte: Elaboração própria.

Buscando identificar como o ensino híbrido é implementado utilizando metodologias ativas de aprendizagem e relacionando-o com a base TPACK, optou-se por elaborar um roteiro de entrevista semiestruturada (Quadro 6), de forma a proporcionar liberdade de resposta e redirecionamentos durante a entrevista.

Quadro 6 - Roteiro para entrevista semiestruturada aplicada aos docentes

Questões iniciais: <ul style="list-style-type: none"> • Formação acadêmica • Tempo de experiência docente no ensino presencial • Tempo de experiência docente na EAD • Tempo de Toledo Prudente 			
Subperguntas da pesquisa	Ação verbal (o que quero saber)	Tema/assunto	Perguntas
Como a base TPACK se apresenta nas ações dos docentes no ensino híbrido?	Se o docente teve formação anterior relacionada a EAD, metodologias ativas de aprendizagem e uso de TDIC na prática pedagógica. Como ele teve acesso aos conhecimentos necessários durante o processo.	TPACK, TDIC, EAD.	Você já participou de cursos/formações sobre EAD? Sobre uso da tecnologia na educação? Sobre metodologia ativa de aprendizagem?
			[se sim] Essas formações contribuíram para a sua atuação na disciplina? De que forma?
			Você tem experiências anteriores na EAD e no uso de metodologias

			ativas de aprendizagem?
			[se sim] Essas experiências contribuíram para a sua atuação na disciplina? De que forma?
			Houve alguma ação de terceiros no decorrer da disciplina que supriu os conhecimentos que você não tinha ou que te orientaram durante o processo? Se sim, pode exemplificar?
			A partir desses conhecimentos que você tem, você se considera apto para atuar sozinho em uma disciplina dessa natureza?
Como os docentes incorporam metodologias ativas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas?	Se ele utilizou metodologias ativas de aprendizagem, como utilizou e como articulou isso com a proposta da disciplina.	metodologias ativas de aprendizagem	Quais atividades foram realizadas nos encontros presenciais e como elas se relacionaram com o que foi proposto nos períodos online?
Como as ações docentes podem favorecer a aprendizagem no ensino híbrido? (papel docente no presencial / papel docente no online).	Como ele atuou e como isso contribuiu para a aprendizagem dos alunos.	Papel do docente no ensino presencial. Papel do docente no ambiente online.	O que você fazia nas atividades propostas nos encontros presenciais?
			E nos períodos online, quais ações que você realizou? O que você fazia nas atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem?
			Você entende que sua experiência no ensino presencial contribuiu para sua atuação nos períodos online? Como?
			Você entende que sua experiência nos períodos online contribuiu e/ou contribui hoje para sua atuação no presencial? Como?

Fonte: Elaboração própria.

A entrevista foi realizada individualmente com cada professor participante por uma videoconferência, utilizando-se a ferramenta *Whereby*⁷, a qual foi gravada. Para essa gravação foi utilizado o *software QuickTime* disponível no sistema operacional MacOS. Cada entrevista foi transcrita pelo pesquisador (APÊNDICE A).

A coleta de dados, referente à análise documental das disciplinas e as entrevistas com os docentes, ocorreu no primeiro semestre de 2019, ao término da oferta das disciplinas objeto deste estudo.

A análise dos dados dos recursos de ensino, *e-mails* e das entrevistas semiestruturadas, foi realizada através da técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), surgiu da necessidade de sistematizar uma técnica que possibilitasse analisar e interpretar descrições de caráter qualitativo ou quantitativo, a fim de reinterpretar as mensagens e compreender seus significados para além de uma simples leitura. A autora define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Apresentados os procedimentos metodológicos, a seguir, é realizado o delineamento teórico que fundamentou a pesquisa e subsidiou a análise dos dados.

⁷ Whereby é uma plataforma para fazer videoconferências e organizar reuniões a distância em salas online disponível em <https://whereby.com>.

3. DELINEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que embasou a pesquisa. Inicialmente, faz-se necessário conceituar o Ensino Híbrido e compreender suas principais características, quais os modelos definidos pela literatura e quais as orientações para seleção do modelo que melhor se adeque ao contexto inserido.

Também é preciso estabelecer o que são as metodologias ativas de aprendizagem e sua relação com o Ensino Híbrido. E ainda, a relevância da base TPACK para identificar como os saberes mobilizados na aprendizagem da docência precisam integrar um conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo.

3.1 Ensino Híbrido: aspectos conceituais e principais características

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais com atividades realizadas online por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essa abordagem se apresenta como uma das tendências mais importantes para a educação do século XXI.

Em decorrência dos avanços tecnológicos, criaram-se diversas modalidades de educação a distância, e o ensino híbrido é uma delas, com inúmeras possibilidades de combinar atividades presenciais e atividades educacionais a distância (VALENTE, 2014).

O *NMC Horizon Report* é publicação conjunta de pesquisadores internacionais da área de tecnologia educacional pertencentes ao *New Media Consortium*⁸ (NMC) e a *EDUCAUSE Learning Initiative*⁹ (ELI), que explora as tendências, os desafios e os desenvolvimentos tecnológicos que provavelmente terão impacto sobre o ensino, o aprendizado e a pesquisa. Em 2017 este relatório apontou que o ensino híbrido foi uma tendência nos últimos cinco anos e continuará sendo para os próximos cinco.

Quando nos referimos ao termo ensino híbrido, nos deparamos com uma série de outros termos associados: *blended learning*, *b-learning*, educação híbrida, educação bimodal, aprendizagem híbrida, aprendizagem combinada, dual, bimodal, semivirtual e semipresencial. Os termos podem ter diferentes significados ao

⁸ <https://www.nmc.org>

⁹ <https://www.educause.edu/eli>

analisarmos o uso que o autor, a instituição, ou o curso pretende enfatizar (BACICH, 2016). *Blended learning* (e sua abreviação *b-learning*), aprendizagem híbrida ou ensino híbrido são frequentemente utilizados como sinônimos. Entende-se que o termo “educação híbrida” é mais pertinente, no entanto, para manter o padrão utilizado na tradução para o português da bibliografia adotada (BACICH, 2015; HORN, 2015), nesta pesquisa utilizou-se o termo “ensino híbrido”.

Na literatura há várias definições para ensino híbrido. Sharma (2010) apresenta três definições para o ensino híbrido na área da Educação: I – a combinação do ensino presencial e online: quando parte do curso é realizado presencialmente em sala de aula e parte do curso é realizado online, geralmente através de tecnologias digitais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem como Moodle e Blackboard, por exemplo; II – a combinação de tecnologias: quando há combinação de mídias e ferramentas diferentes em um curso online, essa definição descreve um curso totalmente online, não ocorrem aulas presenciais, no entanto a interação entre alunos e professores podem ser realizadas através de várias tecnologias, como e-mail, telefone e/ou internet; III – a combinação de metodologias: quando há combinação de várias abordagens pedagógicas, independentemente da tecnologia utilizada e modalidade de ensino adotada.

Horn (2015) indica três aspectos definidores do ensino híbrido: I - O ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo; II - O estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa; III - As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Neste estudo, ao tratar de ensino híbrido, vamos adotar a definição seguida por Valente (2015), na qual o ensino híbrido combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio das TDIC.

Diante desta nova perspectiva metodológica o papel do professor é investido de características que não mais se identificam com aquelas de processos de ensino e aprendizagem integralmente presenciais. Contudo, essa diferente caracterização do papel do professor, que se origina na presença de tecnologias digitais no cotidiano acadêmico, não diminui a importância do professor nos processos didáticos-

pedagógicos, mas sim, necessita de uma ressignificação de suas práticas pedagógicas. Portanto, identificar saberes (conhecimentos, competências, habilidades) mobilizados na prática pedagógica no ensino híbrido é de suma importância para elaborar as diretrizes que irão nortear o processo formativo de docentes na perspectiva de adotarem essa abordagem pedagógica.

Há um grande interesse em mudar e propor algo inovador na Educação, que possa resolver o problema da evasão, da falta de interesse dos estudantes pelas aulas e, conseqüentemente, o alto número de reprovados em disciplinas (VALENTE, 2014). Faz parte da busca constante pela melhoria no processo de ensino e aprendizagem, os professores conhecerem outras metodologias, nas quais se oportunize cada vez mais que os alunos se tornem os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas de Santos (2015), Caversan (2016) e Martins (2016) permitem considerar que o ensino híbrido pode auxiliar nesse desenvolvimento.

Esse modelo híbrido que busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e da educação a distância, objetiva melhorar o desempenho dos alunos, incrementando seu potencial pedagógico extraído o que há de melhor, em termos de potencial formativo, em cada uma das modalidades, desenvolvendo, portanto, habilidades diversas nos estudantes.

O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situação de aprendizagem (BACICH, 2015). Ou seja, o ensino híbrido possibilita uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o professor altere a forma de ensinar e os alunos sejam os protagonistas da sua aprendizagem.

Como visto, estudos realizados apontam resultados positivos com a adoção do ensino híbrido (MORAN, 2014; BACICH, 2015; ERYILMAZ, 2015; HORN, 2015; VALENTE, 2015). Os resultados considerados positivos levam a entender que estamos vivenciando uma grande oportunidade na área da Educação, decorrente da disseminação e presença das TDIC nas salas de aulas, como afirma Valente (2014). Dessas pesquisas, infere-se que a combinação entre o ensino presencial com o ensino virtual dentro e fora da universidade proporciona aos estudantes acesso a um aprendizado que tem se apresentado mais interessante, eficiente e personalizado às suas necessidades pessoais e pedagógicas. A proposta do ensino híbrido é que as experiências online enriqueçam as presenciais e vice-versa.

Com o aumento da demanda sobre estudos relacionados, a universidade de Oregon (*Oregon State University*) criou um banco de dados de pesquisa (2018) sobre a eficácia da aprendizagem online (*Online learning efficacy research database*), e esta base de dados ajuda a encontrar pesquisas acadêmicas para estudos que comparem diferentes modalidades de ensino (presencial, online e híbrido). Este banco de dados destina-se a fornecer aos professores, gestores de programas de educação a distância e outros grupos relevantes de interessados uma maneira rápida e fácil de pesquisar a literatura sobre o tópico da eficácia da aprendizagem online.

Para Bacich e Moran (2015, p. 22),

a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo.

Nesse sentido, tudo indica que em poucos anos não se discuta mais sobre a distinção entre a modalidade presencial e a modalidade a distância, mas sim, naturalmente cada vez mais teremos uma integração entre o ensino presencial e online, potencializando os processos de ensino e aprendizagem.

Na seção seguinte são apresentados os diferentes modelos de ensino híbrido, suas principais características e como podem ser implementados.

3.1.1 Modelos de ensino híbrido

Horn e Staker (2015), apoiados pelo Instituto Clayton Christensen, classificaram e organizaram os modelos de ensino híbrido que integram as TDIC ao currículo, sem que estas sejam vistas como um fim em si mesmo, mas sim, tendo um papel fundamental no processo de personalização do ensino.

Dentre os modelos de ensino híbrido, Horn (2015) classifica o ensino híbrido em 4 modelos principais: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido.

O modelo de Rotação, por sua vez, possui uma subdivisão: Rotação por Estações de Trabalho, Laboratório Rotacional, Rotação Individual e Sala de Aula

Invertida. Os modelos de Rotação permitem que os estudantes de um curso ou de uma disciplina, em um roteiro pré-estabelecido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tem que ser online. Já os modelos Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido sugerem a aprendizagem online como o eixo condutor de todo o processo de ensino. A Figura 3 esquematiza as relações entre eles a partir da integração entre o ensino presencial e online.

Figura 3 - Modelos de Ensino Híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015, p.38).

Os diferentes modelos podem ser utilizados de acordo com cada cenário, levando em conta os desafios enfrentados, público-alvo, papel do docente, infraestrutura, recursos humanos e tecnológicos disponíveis, dentre outros aspectos.

É comum que as instituições de ensino e docentes adotem modelos múltiplos e elaborem combinações entre os diferentes modelos a fim de criar um modelo personalizado às suas necessidades e contexto, não obrigatoriamente há uma receita pronta ou um roteiro que deve ser seguido à risca. No entanto, para criar novas combinações, é interessante conhecer os modelos disponíveis e como eles podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. A seguir são apresentadas as principais características e potencialidades de cada modelo.

Modelo de Rotação

No modelo de rotação os estudantes alternam entre modalidades de aprendizagem, onde pelo menos uma das modalidades é online, podendo ser uma sequência fixa de atividades ou definida a critério do professor, em um intervalo de tempo pré-definido ou sob orientação do professor. As atividades desenvolvidas pelos alunos podem ser realizadas individualmente, em grupo, com ou sem a presença do professor.

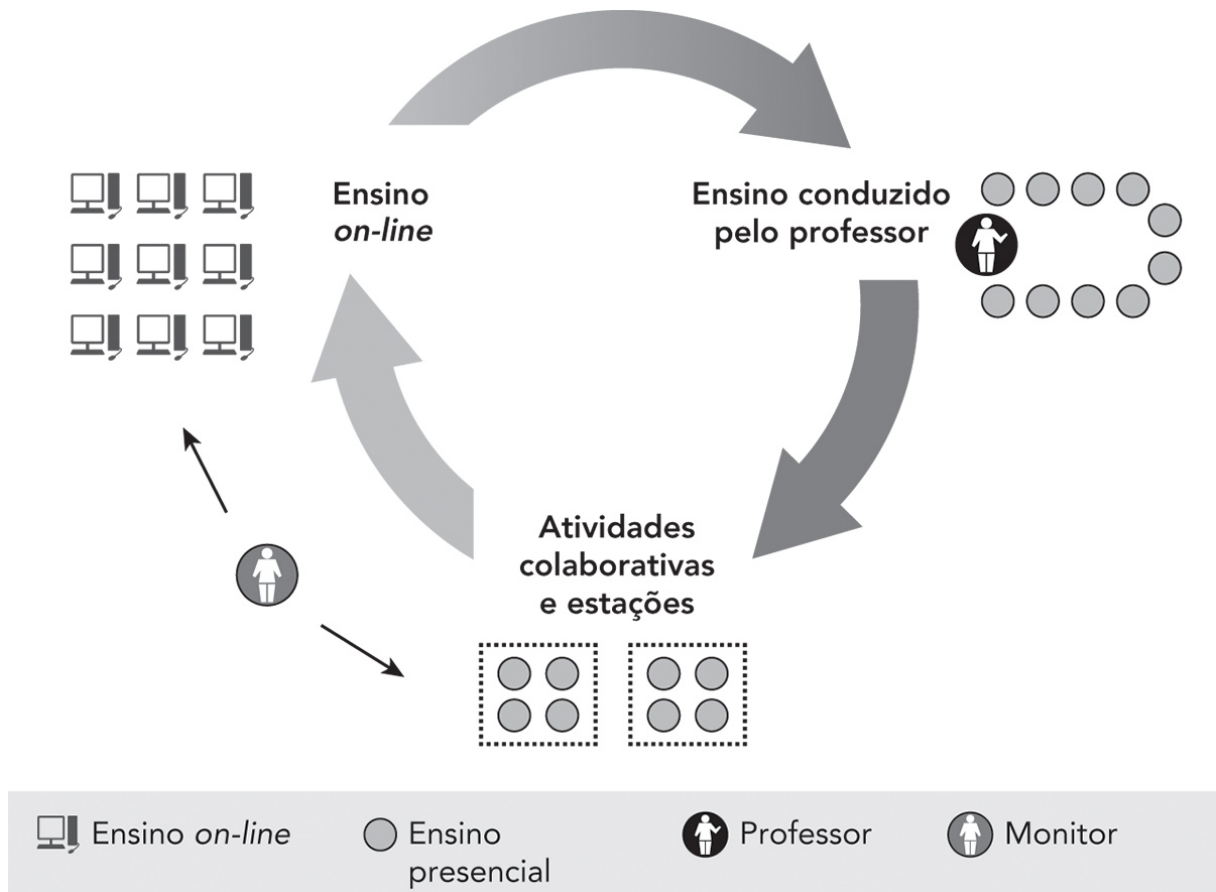
O modelo de Rotação, pode ser organizado em 4 opções: Rotação por Estações de Trabalho, Laboratório Rotacional, Rotação Individual e Sala de Aula Invertida (HORN, 2015).

A Rotação por Estações permite que os alunos transitem pelas etapas (estações de trabalho) em uma programação fixa, em que pelo menos uma das etapas é uma atividade de aprendizado online. Os estudantes são organizados em grupos, onde cada grupo realiza uma tarefa a fim de atingir os objetivos estabelecidos pelo professor, podendo ocorrer dentro de uma sala de aula ou um outro espaço de aprendizagem.

A Figura 4 ilustra o modelo de Rotação por Estações, em um cenário onde há 3 modalidades de aprendizagem, sendo que em uma o ensino é conduzido presencialmente pelo professor, em outra os estudantes realizam atividades presenciais colaborativas e se organizam em estações e grupos de trabalho, e uma atividade online que poderia ser realizada em um laboratório de informática, em casa ou em qualquer outro espaço que o aluno tenha disponível dispositivos com acesso à

internet, por exemplo. Tanto o ensino online quanto os momentos de atividades colaborativas podem ser supervisionados e guiados por um monitor ou tutor. Nesse modelo, os alunos devem percorrer todas as estações.

Figura 4 - Rotação por estações



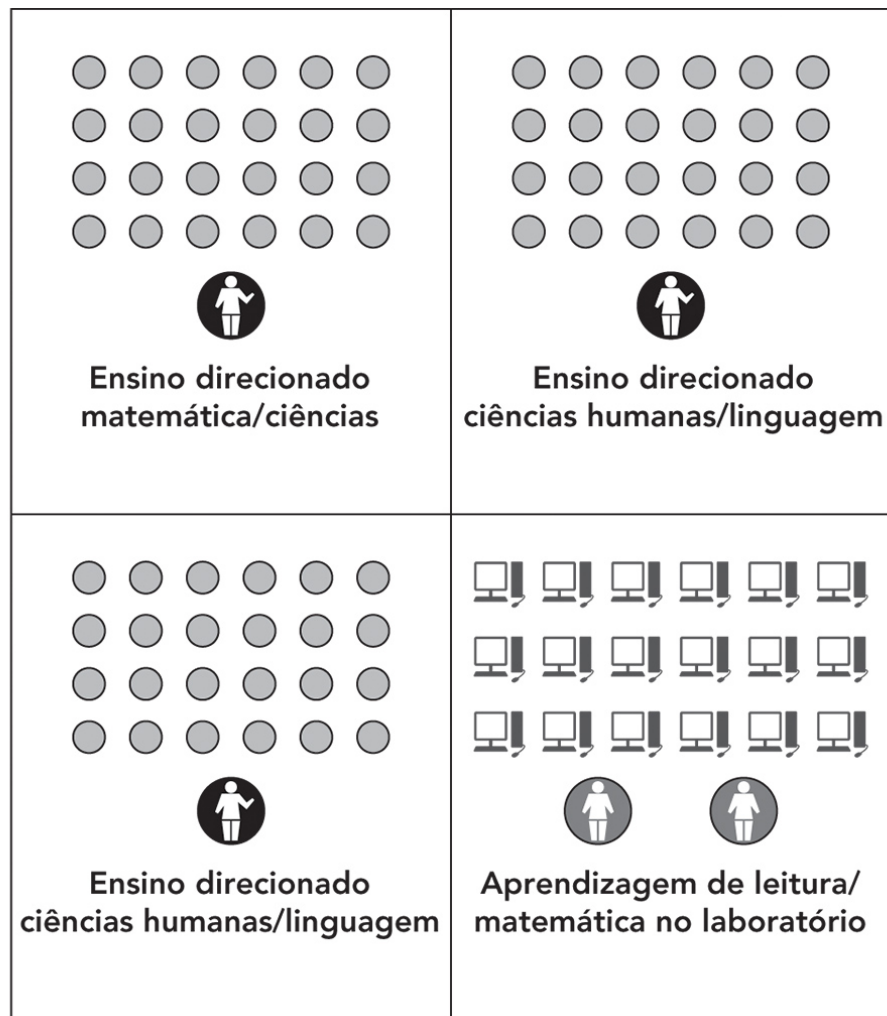
Fonte: Horn e Staker (2015, p.56).

No Laboratório Rotacional, os estudantes podem percorrer as estações em uma programação fixa. No entanto, neste caso, o aprendizado online ocorre em um laboratório de informática definido para essa atividade. O estudante inicia a atividade em sala de aula e é encaminhado para o laboratório de informática onde desenvolve atividades no computador de forma individual e autônoma (podendo ser assistido por um professor de apoio ou monitor) para cumprir os objetivos estabelecidos pelo professor, que está em sala com outra parte da turma. Este modelo permite arranjos de programação flexíveis entre diversos professores, e permite que as escolas façam uso de laboratórios de informática existentes.

O exemplo ilustrado na Figura 5 mostra uma aplicação do Laboratório Rotacional com 2 turmas de ciências humanas/linguagem e 1 turma de

matemática/ciências, que em determinado momento migram da sala de aula presencial que estavam com o professor, para um laboratório de informática, o qual pode receber estudantes de turmas diferentes, pois realizarão atividades online, sob supervisão de um monitor, de forma individualizada, como uma atividade de leitura ou matemática por exemplo.

Figura 5 - Laboratório Rotacional



Ensino *on-line*

Aprendizagem presencial

Professor

Monitor

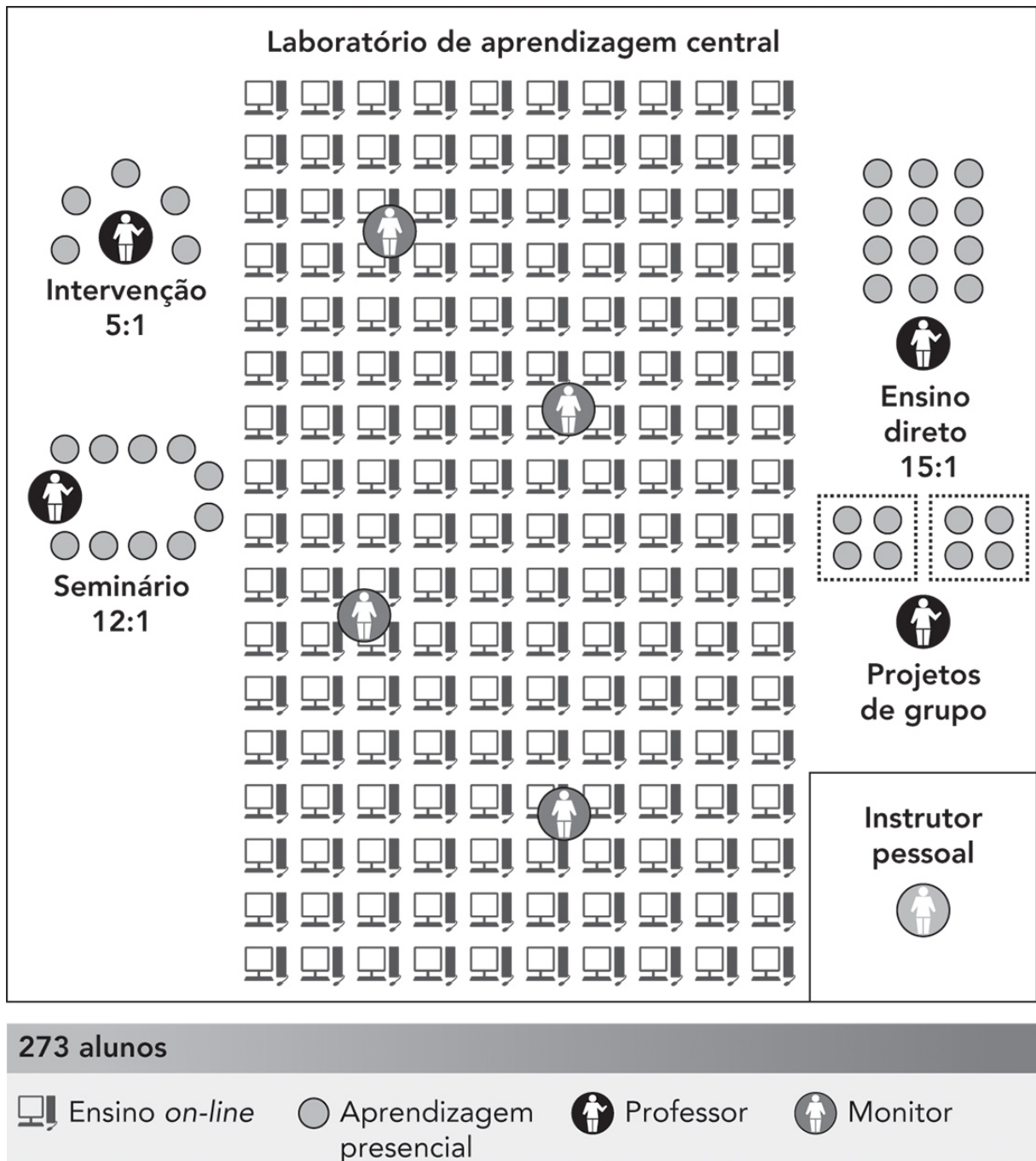
Fonte: Horn e Staker (2015, p.57).

Permitir que os estudantes transitem pelas estações, mas em horários individuais definidos por um software ou pelo professor é o que caracteriza a Rotação Individual, no qual, ao contrário de outros modelos de rotação, os estudantes não necessariamente percorrem todas as estações: eles passam apenas pelas atividades

programadas em suas listas de tarefas. Desse modo, é elaborado um cronograma para cada estudante, personalizado de acordo com suas necessidades individuais.

Na Figura 6 é possível visualizar um exemplo de diversas opções de estações onde são realizadas atividades presenciais (intervenção mediada pelo professor com um grupo de até 5 alunos; uma estação para apresentação de um seminário; ensino direto do professor para um grupo de alunos; desenvolvimento de projetos de grupo orientados pelo professor; e até um monitor disponível para atender individualmente os estudantes) e também há presença do ensino online, a partir de um laboratório de aprendizagem central, que pode ter apoio de monitores/tutores.

Figura 6 - Rotação Individual

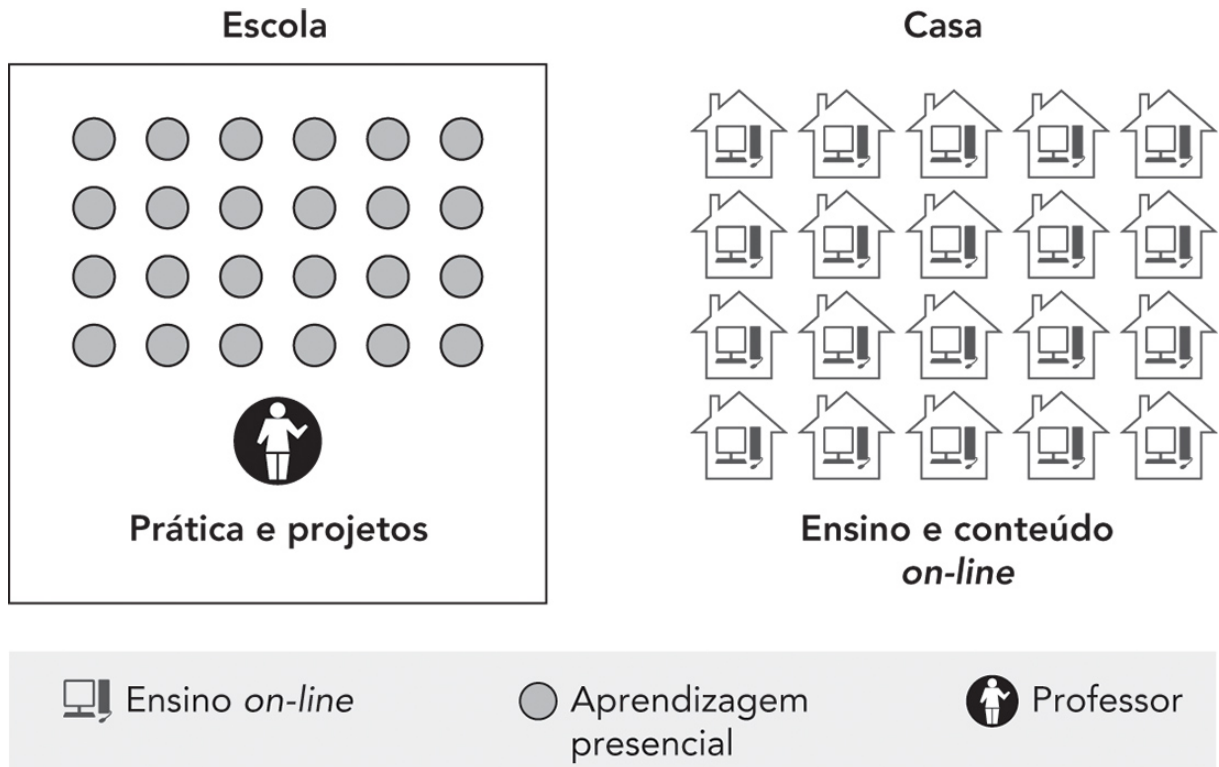


Fonte: Horn e Staker (2015, p.58).

Na Sala de Aula Invertida (Figura 7) tem-se a inversão entre a exposição de conteúdo e as atividades. Os alunos aprendem em casa (online, fora da instituição de ensino), e os professores usam o tempo de aula presencial para a prática ou projetos guiados (aplicação e atividades sobre o conteúdo). Este modelo permite que a teoria seja estudada em casa, no formato online, por meio de leituras e vídeos, enquanto o

espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas.

Figura 7 - Sala de aula invertida



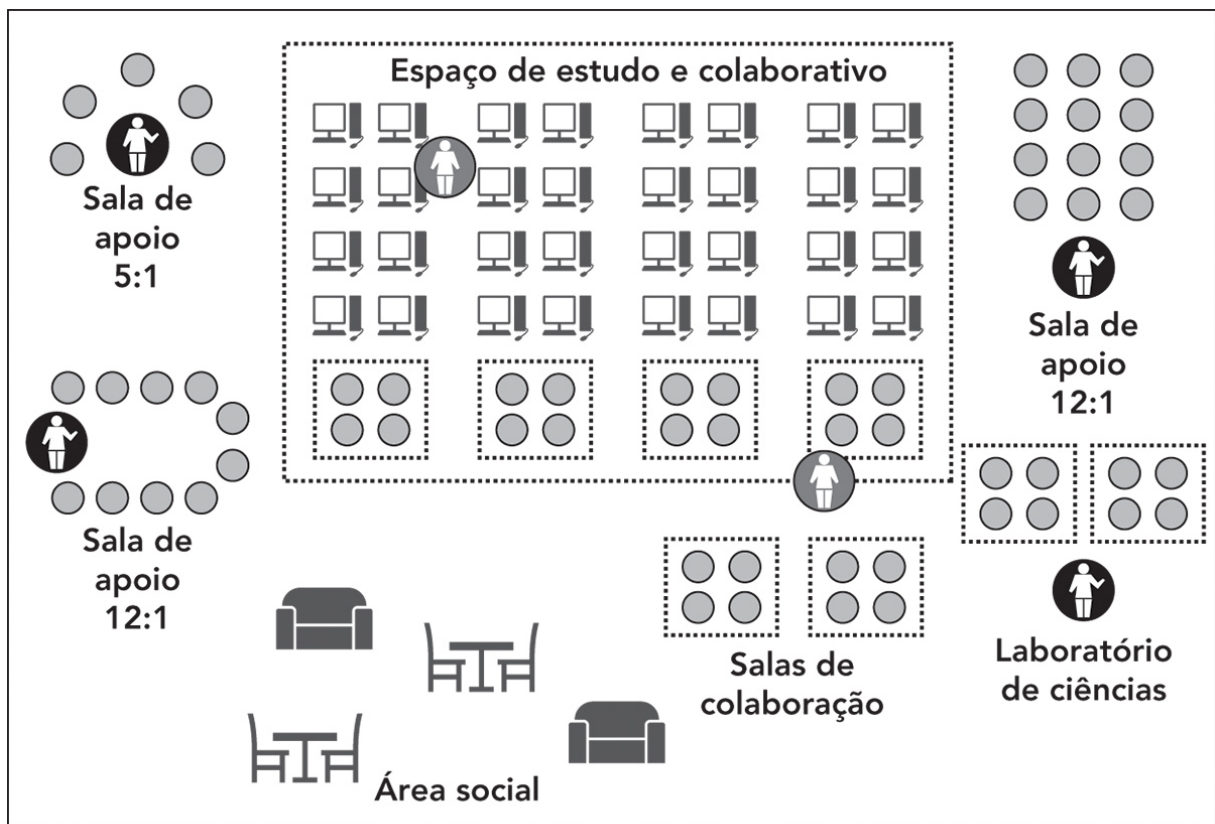
Fonte: Horn e Staker (2015, p.58).

A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula presencial é utilizada para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material transmitido e realizar alguma atividade avaliativa para mostrar que esse conteúdo foi assimilado (VALENTE, 2014).

Modelo Flex

O modelo Flex (Figura 8) permite que os estudantes avancem em momentos distintos entre as atividades de aprendizado de acordo com suas necessidades. A modalidade online é a espinha dorsal da aprendizagem dos estudantes em um modelo Flex. Os professores fornecem suporte e instrução de forma flexível, presencialmente, conforme a necessidade, enquanto os alunos trabalham no currículo e no conteúdo do curso. Esse modelo pode oferecer uma maior autonomia aos estudantes, de forma que possam personalizar seu aprendizado.

Figura 8 - Modelo Flex



250 alunos

 Ensino *on-line*

Aprendizagem presencial

Professor

Monitor

Fonte: Horn e Staker (2015, p.59).

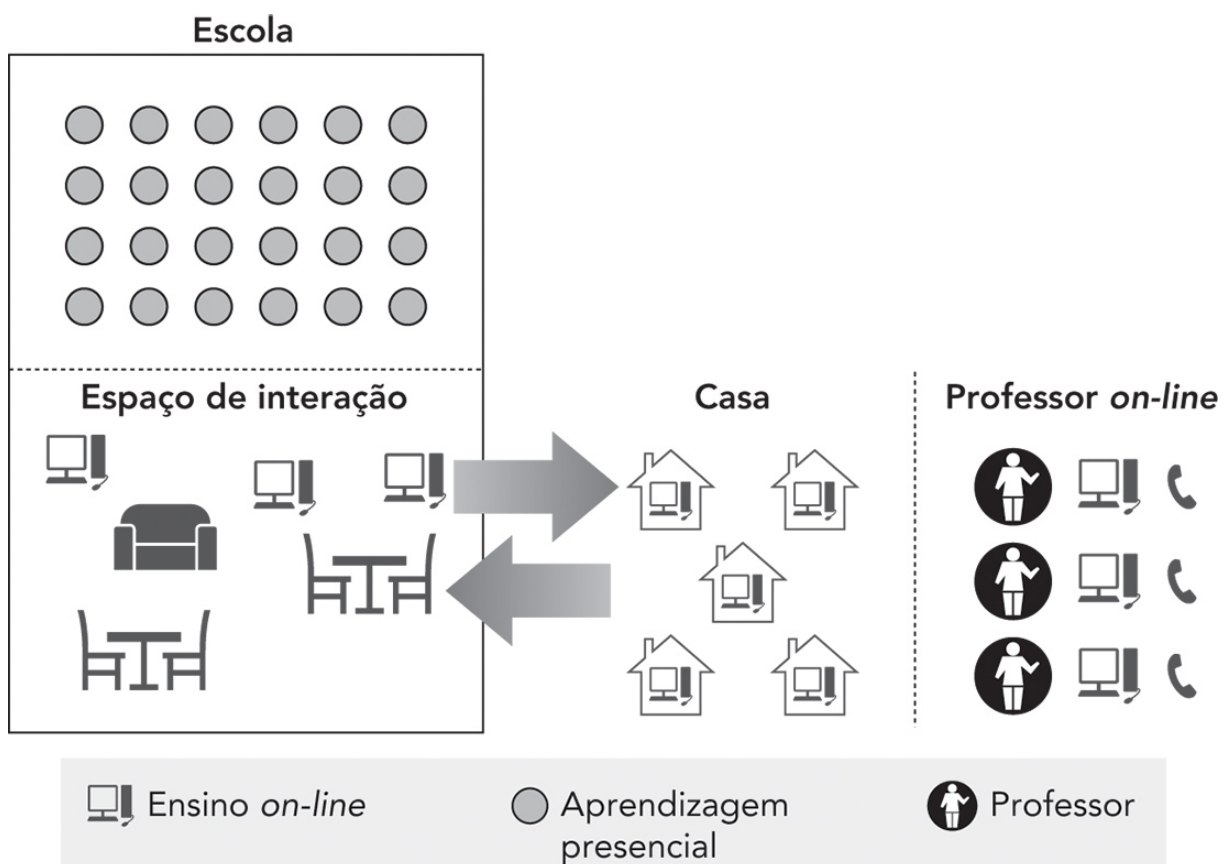
Modelo À La Carte

O modelo À la Carte permite que os estudantes participem de um curso online com um professor online, além de cursos presenciais, o que geralmente proporciona aos estudantes maior flexibilidade em relação a seus horários. Os cursos à la carte podem ser uma ótima opção quando as escolas não podem oferecer oportunidades de aprendizado específicas, como disciplinas eletivas, por exemplo. As disciplinas eletivas, geralmente, são escolhidas livremente pelo aluno entre as disciplinas dos demais cursos da instituição de ensino e que não estejam incluídas entre as disciplinas optativas. Como a própria palavra revela, o aluno elege as disciplinas que entende que possam enriquecer a sua formação acadêmica ou profissional. A

disciplina eleita pode não ter nenhuma ligação com a formação profissional pretendida (ABMES, 2018).

A Figura 9 apresenta uma opção de modelo À La Carte, onde os estudantes participam de aulas presenciais na escola (instituição de ensino), que dispõe de espaços de interação presencial. Os estudantes podem realizar outros cursos online na instituição ou fora dela, os quais tem professores exclusivos para efetuar a mediação pedagógica online dos estudantes.

Figura 9 - Modelo À la Carte



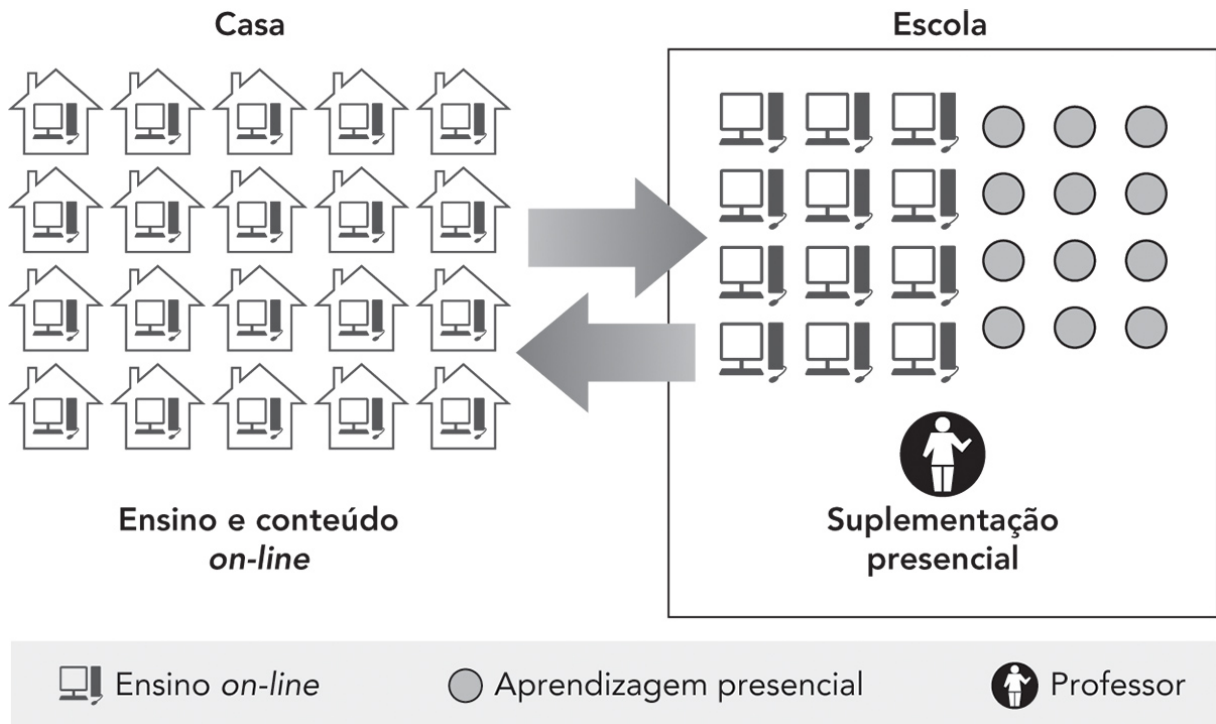
Fonte: Horn e Staker (2015, p.59).

Modelo virtual enriquecido

O modelo Virtual Enriquecido (Figura 10) é uma alternativa a um curso totalmente online, pois permite que os alunos concluam a maior parte do curso online em casa ou fora da escola, mas frequentem a escola para as sessões de aprendizagem presenciais necessárias com um professor. Ao contrário da sala de aula invertida, os programas virtuais enriquecidos geralmente não exigem a

frequência escolar diária; alguns programas podem exigir apenas atendimento em alguns dias da semana, por exemplo.

Figura 10 - Modelo Virtualmente Enriquecido



Fonte: Horn e Staker (2015, p.60).

Os modelos de ensino híbrido são categorizados como sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados mantêm a estrutura da sala de aula atual, almejando melhorias, mas não uma ruptura. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) definem que:

Uma forma sustentada de atuação incentiva o uso das tecnologias digitais em diferentes modelos, não apenas substituindo recursos já existentes, mas mantendo aquilo que sustenta o ensino na escola. Trata-se de organizar a escola de forma a aproveitar “o melhor dos dois mundos”, o presencial e o online (p. 62).

Já os modelos disruptivos combinam o que há de melhor das modalidades presencial e a online dando novas características ao que se conhece por ensino e aprendizagem. O modelo disruptivo altera o padrão atual, onde a função da instituição educacional nessa abordagem é de oferecer um ambiente que proporcione condições que favoreçam a aprendizagem, incluindo monitores, tutores, professores, recursos

tecnológicos, ambientes de aprendizagem diversificados e cronogramas de estudos personalizados para cada um dos estudantes.

O Quadro 7 apresenta os modelos de ensino híbrido sustentados e disruptivos

Quadro 7 - Modelos de Ensino Híbrido

<i>Modelos Sustentados</i>	Rotação por Estações	Os estudantes circulam entre as estações de trabalho e pelo menos uma das estações é online.
	Laboratório Rotacional	Estudantes alternam entre a sala de aula e o laboratório de informática.
	Sala de Aula Invertida	Estudantes têm o ensino online fora da sala de aula e frequentam a instituição de ensino para práticas ou projetos.
<i>Modelos Disruptivos</i>	Rotação Individual	Cada estudante tem um cronograma individual e não necessariamente circula por todas as estações.
	Modelo Flex	Os estudantes acessam os conteúdos e instruções online e recebem suporte presencial.
	Modelo À La Carte	Estudantes cursam fisicamente disciplinas presenciais em uma instituição de ensino e optam por uma ou mais disciplinas online.
	Modelo Virtual Enriquecido	As disciplinas são online e os estudantes podem realizar algumas atividades presenciais.

Fonte: Adaptado de HORN (2015).

Diante das possibilidades dos diversos modelos de ensino híbrido, a seguir, serão apresentadas algumas orientações de como definir qual o modelo mais adequado a cada situação.

3.1.2 Escolhendo o modelo de Ensino Híbrido

Para auxiliar na seleção do modelo de ensino híbrido mais adequado com a proposta pedagógica do docente, Horn (2015) sugere iniciar pela escolha de um dos modelos já estabelecidos – Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida, Rotação Individual, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido – e a partir deles personalizar para o contexto inserido.

Mesmo assim, nem sempre escolher um modelo de ensino híbrido é uma tarefa fácil, pois impacta em sair da zona de conforto e experimentar novas práticas pedagógicas. No entanto, quando há necessidade de mudanças no modelo pedagógico atual, uma das alternativas para iniciar esse processo de transformação é a adoção do ensino híbrido.

Bergmann e Sams (2016) apresentam que a sala de aula invertida é o modelo mais indicado para se iniciar no ensino híbrido. A sala de aula invertida (*flipped classroom*) é uma meta-estratégia que têm sido implantadas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior (VALENTE, 2014).

A sala de aula invertida possibilita que o professor tenha outro papel além da transmissão do conteúdo. Valente (2015) afirma que a sala de aula invertida tem sido uma solução implantada em universidades de renome, com grande apoio dos colegiados superiores.

Em uma sala de aula invertida, os estudantes acessam os conteúdos que são disponibilizados online de forma independente, fora do horário de aula, por meio de videoaulas ou outros recursos didáticos, como textos, games, arquivos de áudio, etc. O momento em sala de aula é usado para a realização de exercícios, atividades em grupo e realização de projetos. Com isso, o professor aproveita para tirar dúvidas, aprofundar o tema e estimular discussões.

As regras básicas para inverter a sala de aula, segundo o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2016), são: I - As atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido online; II - Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais; III - Os alunos são incentivados a participar das atividades online e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; IV - Tanto o material a ser utilizado online quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

Schell (2015) apresenta alguns mitos sobre sala de aula invertida no qual discute:

Salas de Aula Invertidas podem se valer da disponibilização de aulas expositivas em vídeos online e fazer com que os estudantes realizem

o “trabalho de casa” em aula, porém elas podem, e devem, ser muito mais que isso. Métodos baseados em pesquisa em ensino para inverter sua aula incluem o Ensino sob Medida (*Just-in-time Teaching*) e a Instrução pelos Colegas (*Peer Instruction*). (p.1).

Como citado pela autora, um método que pode ser adotado na sala de aula invertida é a *Peer Instruction*, criado pelo Prof. Eric Mazur, da Universidade de Harvard (EUA), no início da década de 1990. Sua abordagem envolve o estudante em seu próprio processo de aprendizagem, explorando a interação entre os alunos durante as aulas expositivas, e foca os conceitos que servem de fundamento, tornando o conteúdo significativamente mais acessível. Mazur (2015) explica o método da seguinte maneira:

As aulas consistem em uma série de apresentações curtas sobre os pontos-chaves, cada uma seguida de um teste conceitual - pequenas questões conceituais abrangendo o assunto que está sendo discutido. A princípio é dado um tempo para os estudantes formularem suas respostas e, em seguida, eles devem discuti-las entre si. Esse processo (a) força os estudantes a pensar com base nos argumentos que estão sendo desenvolvidos e (b) dá-lhes (o professor incluído) um modo de avaliar a sua compreensão do conceito (p. 10).

Durante uma aula que utiliza a *Peer Instruction*, os alunos são incentivados a estabelecerem essa interação entre os colegas.

De acordo com Bacich (2015), Bergmann (2016), Horn (2015), Mazur (2015), Moran (2017) e Valente (2015) observa-se que a implementação do ensino híbrido, aliado a outras metodologias ativas como a *Peer Instruction*, possibilita que um maior número de alunos possa tornar significativo seu aprendizado, pois a esses alunos é oportunizada flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, como também o desenvolvimento colaborativo de atividades entre os colegas, facilitando a compreensão do conteúdo.

Embora a literatura apresente diversos modelos de ensino híbrido, não há obrigatoriedade em segui-los para implementar o ensino híbrido, ou seja, as propostas de modelos dão um direcionamento do que é possível fazer e as suas potencialidades pedagógicas, e por este motivo foram apresentados. Porém, o mais importante não é adotar um modelo específico, e sim realizar o devido planejamento pedagógico e seguir métodos que permitam alcançar o objetivo almejado, culminando na aprendizagem do aluno, a qual deve ser o foco.

3.2 Metodologias ativas de aprendizagem

No contexto dessa pesquisa, considerando o que se entende por ensino híbrido e os objetivos pedagógicos almejados ao trabalhar com esse modelo, não há como tratar de Ensino Híbrido sem relacioná-lo com as metodologias ativas de aprendizagem. Metodologias ativas de aprendizagem são centradas no estudante, os quais se tornam os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, e são norteadas por processos interativos de conhecimento.

Nessas metodologias, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, mas de forma antecipada, durante o curso (MORAN, 2015).

Essa necessidade de mudança nas práticas pedagógicas não é uma discussão recente. Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, já enfatizavam a necessidade de superar a educação bancária¹⁰, tradicional e focar o processo de aprendizagem no aluno, para que seja possível estabelecer um diálogo, e gerar envolvimento e motivação do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem podem ser potencializadas pelos modelos híbridos e propiciam o protagonismo do estudante durante sua aprendizagem. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 4) as metodologias ativas são

estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Adotar estratégias pedagógicas que criam oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os para que se engajem mais, realizem atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações

¹⁰ Paulo Freire (1921-1997) condenava o tradicionalismo da escola brasileira, que chamou de “educação bancária”, em que para educar alguém, bastava fazer depósitos sucessivos, como se fosse um banco. Como se o estudante, independente da idade, fosse um recipiente vazio, que bastava depositar o conhecimento dentro.

com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento é o que se espera das metodologias ativas.

Há diversas metodologias ativas, como a *Peer Instruction*, *Problem Based Learning* (PBL), *Project Based Learning* (PrjBL), *Game Based Learning* (GBL) e *Team-based Learning* (TBL), dentre outras.

A *Peer Instruction* ou Aprendizado por Pares é um método interativo de aprendizagem, no qual no lugar da aula expositiva, o professor faz breves exposições e imediatamente aplica testes conceituais, utilizando dispositivos tecnológicos para aferir imediatamente a porcentagem de aprendizado da sala. Caso a sala não atinja o mínimo satisfatório, os estudantes são estimulados a discutir o tema entre si (pares), em busca da compreensão do conceito. Previamente à aula, o estudante realiza atividades como leitura de textos, acesso a vídeos e exercícios conceituais (MAZUR, 2015).

O PBL ou Aprendizagem baseada em Problemas é um método de aprendizagem centrado no aluno e que tem o problema como elemento motivador do estudo e de integração do conhecimento (SERVA, 2014).

O PrjBL ou Aprendizagem baseada em Projetos consiste no aprendizado focado na construção de projetos interdisciplinares e em equipes. Os alunos vivenciam todas as etapas do projeto, tomando decisões, como em uma situação real, visando solucionar um problema (BENDER, 2014). Os projetos tecnológicos desenvolvidos podem resultar em competições entre os alunos, tendo o GBL ou Aprendizagem baseada em Jogos como estratégia de aprendizagem.

O TBL é uma metodologia focada no aprendizado colaborativo, onde o aluno aprende em equipe. O professor assume o papel de gestor das equipes, favorecendo um processo de aprendizagem em que o aluno desenvolva habilidades e competências para trabalhar com problemas concretos e significativos (MICHAELSEN, 2008).

O ensino híbrido, em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, altera o papel do professor de um transmissor de informações para um mediador/orientador no processo de ensino e aprendizagem, e os estudantes passam a ter caminhos mais flexíveis e personalizados tornando-se ativos durante sua aprendizagem.

Para que seja possível desenvolver o ensino híbrido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, faz-se necessário articular os conhecimentos

tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, a base TPACK, a qual será apresentada na próxima seção.

3.3 A base de conhecimento TPACK

Conhecimentos docentes têm sido referenciados por bases de conhecimentos, tal como a de Shulman (1987), que propõe um modelo teórico que categoriza os saberes e habilidades necessários para a prática docente, dividindo a base de conhecimentos docentes em três categorias: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; e conhecimento pedagógico de conteúdo. Shulman (*ibid.*) descreve as categorias como:

- 1) Conhecimento de conteúdo específico: conhecimento da disciplina, matéria ou curso. Esse conhecimento é importante, mas não suficiente, pois é necessário saber como ensinar esse conteúdo.
- 2) Conhecimento pedagógico geral: conhecimento de metas de ensino, sobre o processo de ensino e aprendizagem, gestão da sala de aula, organização e oferta da aula, etc. Esse conhecimento é concebido desde a formação inicial e desenvolvido ao longo da prática docente.
- 3) Conhecimento pedagógico de conteúdo: conhecimento aprimorado quando o professor reflete, analisa e contextualiza sua prática. É a interseção entre os conhecimentos de conteúdo e pedagógico, quando o professor confronta seus conhecimentos formais com dilemas do cotidiano de sua atuação.

A base de conhecimentos docentes é um conjunto de compreensões, conhecimentos e habilidades, necessários à prática do professor em diferentes áreas, contextos e modalidades de ensino, sendo composta por saberes formais e práticos, além de contemplar conhecimentos construídos na interação entre os pares (MILL, 2018).

Diante dos modelos de ensino híbrido, percebe-se a necessidade de alinhar as atividades presenciais e online. Logo, o docente precisa articular conhecimentos que se associam ao conteúdo, pedagógico e tecnológico. Nessa associação de conhecimentos, identifica-se a base de conhecimentos TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006; KOEHLER; MISHRA, CAIN, 2015).

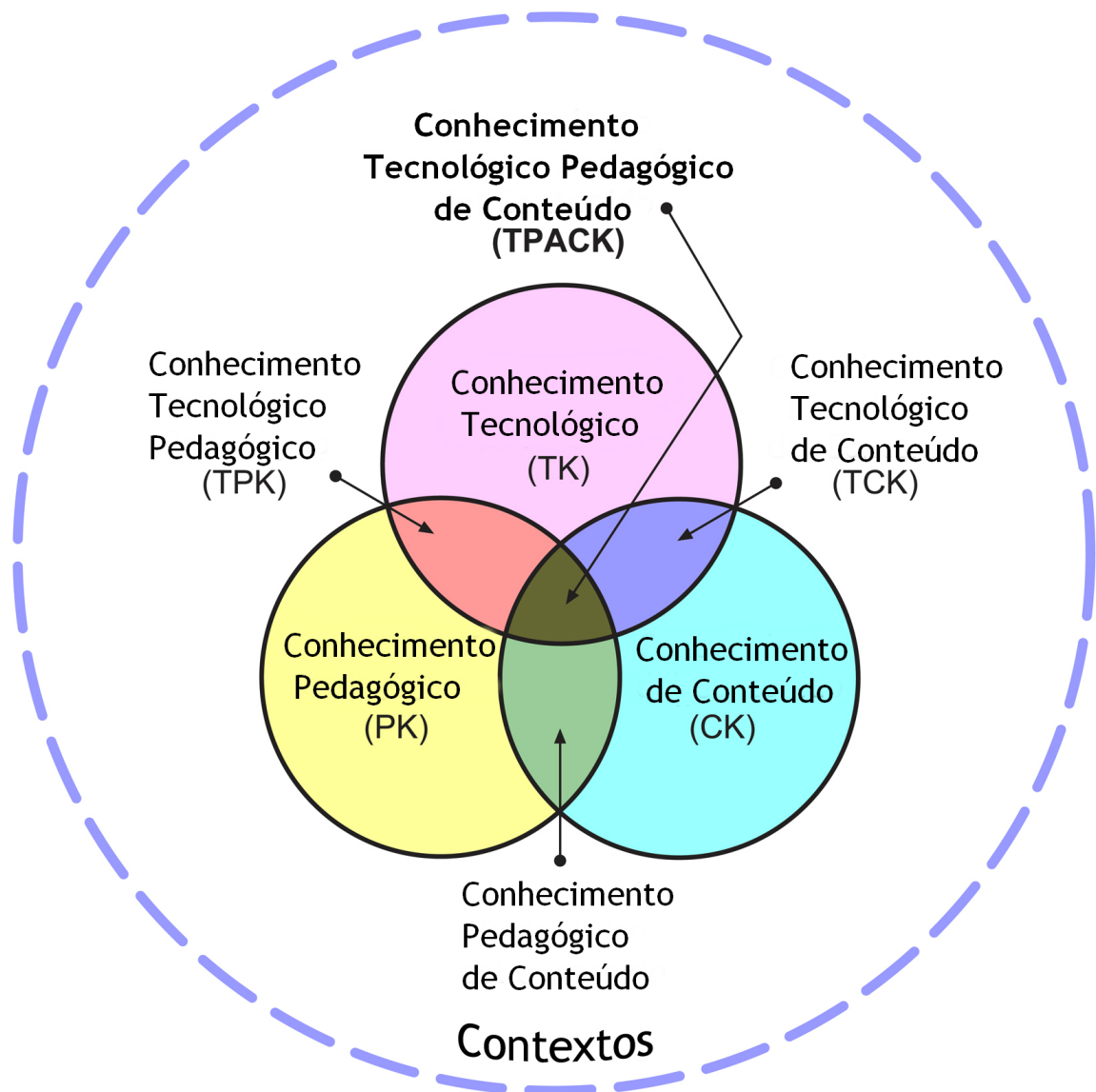
Conhecida internacionalmente como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), foi considerada como a base de conhecimento docente para a integração das tecnologias em contextos educacionais, alinhada a abordagens pedagógicas e ensino de conteúdos específicos. Ainda, é proveniente da concepção da Base de Conhecimento de Shulman (1986; 1987), especificamente do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK), no qual foi incorporado o componente de Conhecimento Tecnológico.

É importante que o docente no trabalho pedagógico no ensino híbrido saiba integrar a base de conhecimentos TPACK, articulando os três tipos de saberes: o conhecimento pedagógico (PK), o conhecimento de conteúdo (CK) e o conhecimento tecnológico (TK) (KOEHLER; MISHRA, 2006).

Para Koehler e Mishra (2006), os conhecimentos pedagógicos de conteúdo (PCK) definem a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular, o conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK) indica a capacidade de selecionar recursos tecnológicos apropriados para ensinar tal conteúdo curricular e conhecimento pedagógico tecnológico (TPK) diz respeito a como usar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 11 indica a intersecção desses conhecimentos e define a base TPACK.

Figura 11- Base de Conhecimentos TPACK



Fonte: tpack.org – versão traduzida, Rossit 2014.

A base de conhecimentos TPACK identifica saberes e conjuntos de conhecimentos necessários ao professor para ensinar com TDIC. Melques (2017), com base em Mishra e Koehler (2006) e Koehler, Mishra e Cain (2015), organizou um quadro (Quadro 8) com os tipos de conhecimento que formam a base de conhecimentos TPACK e suas relações:

Quadro 8 - Tipos de conhecimento que formam a base de conhecimentos TPACK e suas relações

Conhecimento de conteúdo (CK)	É o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado ou aprendido.
Conhecimento pedagógico (PK)	É o conhecimento sobre os processos e práticas ou métodos de ensino e aprendizagem, além de como são englobados valores e objetivos com fins educacionais. Traz a necessidade de entender as capacidades cognitivas e sociais, as teorias de desenvolvimento de aprendizagem e como aplicá-las.
Conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK)	Similar e consistente com a ideia de Shulman (1986) do conhecimento pedagógico que é aplicável ao ensino de conteúdo específico a fim de possibilitar a aprendizagem dos estudantes.
Conhecimento tecnológico (TK)	É o conhecimento sobre tecnologias como livros, giz e quadro-negro, e também sobre as mais avançadas e digitais – internet, OE, softwares de autoria, vídeo, entre outros.
Conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK)	É o conhecimento sobre a maneira como a tecnologia é usada para o desenvolvimento do conteúdo. Trata da importância de conhecer não só o conteúdo (objeto), mas também como esse pode ser modificado com a utilização da tecnologia.
Conhecimento tecnológico pedagógico (TPK)	Representa compreender como usar a tecnologia para alterar os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, destaca-se que é necessário conhecer as possibilidades e limitações pedagógicas no uso dos recursos tecnológicos.
TPACK	Esse tipo de conhecimento vai além do conhecimento de um especialista em determinada disciplina ou em tecnologia e também do conhecimento pedagógico geral compartilhado nas salas dos professores. A base TPACK requer entendimento da representação de conceitos com estratégias pedagógicas que utilizem a tecnologia de maneira construtiva para aprendizagem do conteúdo.

Fonte: Elaborado por Melques (2017) com base em Mishra e Koehler (2006) e Koehler, Mishra e Cain (2015).

Logo, o quadro teórico TPACK propõe desenvolver uma integração entre a tecnologia, os conhecimentos específicos e os processos de ensino e aprendizagem para que educadores preparem professores que de fato utilizem intencionalmente a tecnologia, de acordo com a especificidade dos contextos educacionais. Nesse sentido, Imbernón (2006) explica que

a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um

conhecimento em construção e não imutável (IMBERNÓN, 2006, p. 13).

Portanto a base TPACK se faz necessária e presente durante todo processo de desenvolvimento do ensino híbrido, para Mill et al. (2010), é necessário que praticamente todos os envolvidos dominem a base de conhecimentos, no entanto, acredita-se que pode ser muito difícil que todos os sujeitos tenham domínio da base de conhecimentos necessária sem que isso limite as possibilidades da oferta de uma disciplina online, por exemplo, pois dentro de uma equipe multidisciplinar apresentam-se especificidades de cada profissional de acordo com sua área de formação/atuação.

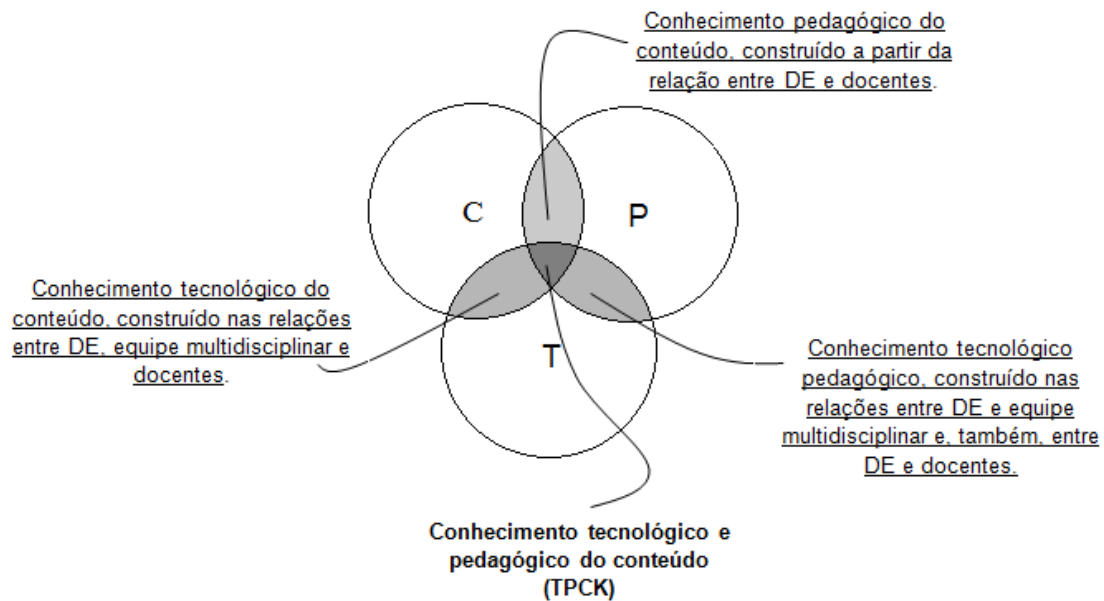
Diante disso, apresenta-se uma figura fundamental nesse processo, o Designer Educacional (DE), que tem o papel de articular a equipe multidisciplinar com o docente em função dos objetivos da disciplina. Melques (2017) afirma que o DE,

precisa compreender as teorias de aprendizagem, ter habilidades e competências que permitam criar novos modelos e modificar processos, conhecer as diversas ferramentas, recursos e abordagens pedagógicas – e saber incorporá-los ao processo de ensino e aprendizagem – para que seja possível elaborar e executar cursos que atendam às especificidades do público-alvo e que possibilitem a sua aprendizagem. Também é necessário ter afinidade com o conteúdo do curso a fim de que seja possível pensar, junto ao professor autor, estratégias pedagógicas para o contexto da EaD (p. 93).

A base TPACK se apresenta diante dessa união e articulação realizada pelo DE, entre os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo.

A Figura 12 representa a base TPACK na estruturação de cursos identificando a atuação de cada um dos envolvidos (DE, equipe multidisciplinar, conteudista e docente).

Figura 12 - Representação do TPACK e profissionais envolvidos



Fonte: Melques (2017, p. 101).

Assim, as reflexões e as discussões sobre o referencial teórico TPACK fundamentam as análises dos dados que serão apresentadas no próximo capítulo. Também servem como referência para os docentes que irão utilizar o ensino híbrido como abordagem pedagógica.

A seguir, apresenta-se como o ensino híbrido foi desenvolvido no campo desta pesquisa.

4. DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISE

Nesse capítulo será apresentado o desenvolvimento da pesquisa, bem como os resultados obtidos e sua análise. A partir da questão central da pesquisa, “como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK?”, optou-se por organizar a análise em 4 categorias, sendo: I – como o ensino híbrido foi implementado na IES; II – A presença da base TPACK no processo de produção e execução das disciplinas; III – Incorporação das metodologias ativas de aprendizagem na prática docente; IV – Ações docentes favorecedoras do ensino híbrido.

4.1 Como o ensino híbrido foi implementado na IES

Esta sessão apresenta como o ensino híbrido foi implementando na IES no contexto desta pesquisa. Será apresentado como o NEAD desenvolve disciplinas na modalidade a distância, bem como adota o ensino híbrido, contemplando as abordagens pedagógicas que fundamentam as ações dos profissionais envolvidos, a produção de materiais didáticos, a equipe técnico-pedagógica e os fluxos de trabalho.

4.1.1 Abordagens pedagógicas

As disciplinas na modalidade a distância podem ser elaboradas e executadas de diversas maneiras e, conseqüentemente, podem atingir objetivos pedagógicos também diferentes.

Nesse sentido, a fim de efetivar os processos de ensino e aprendizagem na EAD por meio de abordagens de educação centradas na construção do conhecimento e baseadas na ação, reflexão e colaboração, as ações do NEAD seguem as perspectivas das abordagens pedagógicas Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (SCHLÜNZEN, 2015) e Estar Junto Virtual (EJV) (VALENTE, 2005).

A dimensão Construcionista da abordagem CCS é apresentada por Schlünzen (2015) a partir de Papert (1994) e Valente (2002). A pesquisadora afirma que o

estudante, por meio da tecnologia, constrói algo concreto que é de seu interesse, possibilitando a construção do conhecimento. Assim,

[...] essa construção dá-se de maneira que o uso de tecnologias altera as estruturas do pensamento (mentais), por meio da interação do estudante com os mais diversos recursos, proporcionando uma reflexão constante com o papel de depurar os processos de constituição de tal interação (SCHLÜNZEN, 2015, p.73-74).

A partir dessa definição, compreende-se a dimensão construcionista da abordagem como a construção de algo real que tenha significado para o estudante. Para possibilitar a atribuição de significado, a construção deve emergir do contexto. Na EAD, é por meio das tecnologias e de interações que tal construção ocorre.

Nessa perspectiva, a tecnologia deve ser utilizada a favor da produção de conhecimento do estudante. Isso é possível quando os cursos e atividades possibilitam que o estudante dê forma a uma ideia e possa transformá-la por meio do fazer, agir e pensar, assim, a ideia se transforma na construção do que lhe é de interesse, pois há motivação e envolvimento afetivo (SCHLÜNZEN, 2015).

As atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nos encontros presenciais, quando construídas a partir da abordagem CCS, provocam reflexões e geram indagações e problemas. O estudante pode não conseguir resolvê-las de imediato, e então ele poderá descrevê-las e ter o apoio dos demais colegas e também do professor, que poderá encaminhar suas ideias e orientações para o estudante. Ao receber o auxílio do professor ou de um colega, são geradas novas ações e dúvidas que poderão ser solucionadas novamente entre os pares com interações, resultando, portanto, na espiral de aprendizagem. Assim, uma característica importante da abordagem CCS é a interação.

A interação também é ponto forte na abordagem EJV, pois sua ênfase está no alto nível de interação entre docente e estudantes e, também, estudante-estudante. Por meio da interação e das atividades desenvolvidas, criam-se possibilidades de o docente estar junto ao discente a fim de que o agente de aprendizagem compreenda o que o estudante faz e proponha desafios considerando o contexto que ele vivencia, buscando assim possibilitar e contribuir para a construção do conhecimento. Para Valente (2005):

O ponto central é que essa aprendizagem está fundamentada na reflexão sobre a própria atividade que o aprendiz realiza no seu contexto de vida ou ambiente de trabalho. A educação baseada em uma atividade prática cria mecanismos de reflexão que acontecem em diferentes níveis e que podem ser explicados a partir da recontextualização do ciclo que ocorre na interação aprendiz-computador, identificado no ambiente de resolução de problemas usando a informática (p. 85).

Assim, destacam-se pontos importantes na concepção e no desenvolvimento das disciplinas e cursos: a ênfase no contexto do aluno, a possibilidade de reflexão sobre a própria realidade a fim de que ele atribua significado aos conceitos estudados e, ressalta-se ainda o papel do docente, que assim como no ensino presencial deve instigar o aluno e realizar a mediação pedagógica para que a aprendizagem de fato ocorra.

Nesse viés, o feedback ao aluno é necessário e possui papel fundamental na aprendizagem, ultrapassando a atribuição de nota/valor à atividade que o aluno realiza e possuindo papel formativo. Para isso, ao avaliar a atividade, um caminho a seguir é resgatar o objetivo, valorizar o que o aluno fez, realizar novos questionamentos para que ele aprofunde suas reflexões e se sinta desafiado, e ainda, sugerir aprimoramentos quando necessário. A partir do feedback atribuído, pode-se abrir a oportunidade de o aluno refazer/complementar sua atividade e publicá-la para nova avaliação. Assim, acessar o feedback, refletir sobre o que foi observado pelo docente e repensar sua atividade faz parte do ciclo de ações que geram a aprendizagem (MELQUES, 2017).

Seguir ambas as abordagens é romper com a transmissão de informação via tecnologia e implica em inovar a forma de pensar a prática pedagógica e, mais especificamente, a EAD, com o professor assumindo um papel que ultrapassa significativamente a elaboração de conteúdos e a solução de dúvidas no decorrer de sua disciplina/curso.

A Figura 13 apresenta um infográfico que descreve como a Educação a Distância é desenvolvida nos cursos presenciais da IES, destacando seu objetivo, suas concepções teóricas, as pessoas envolvidas no processo, como a disciplina é ofertada, o que se pretende realizar nos encontros presenciais e online, além de descrever os alunos impactados, bem como as ferramentas utilizadas para acompanhamento do processo.

Figura 13 - Infográfico EAD na IES



Fonte: NEAD/Toledo Prudente (2018).

Para isso, faz-se necessária a formação contínua dos docentes e demais profissionais envolvidos, com a missão de oferecer EAD de qualidade para os estudantes. A seguir, apresentam-se os sujeitos que atuam para a oferta da EAD no contexto da pesquisa e a forma como trabalham e se articulam.

4.1.2 Equipe técnico-pedagógica

Para viabilizar a EAD, o NEAD é constituído por uma equipe multidisciplinar, que atua de maneira articulada, sendo composta pelos seguintes profissionais:

- a) Gerente EAD: atua na gestão da equipe e dos processos, implementando, desenvolvendo e aperfeiçoando o processo educacional na modalidade a distância, por meio de ações didático-pedagógicas, tecnológicas e administrativas adequadas.
- b) Designer Educacional: atua nos processos pedagógicos, articulando as ações entre os profissionais, desenvolvendo formação e orientação para os envolvidos. Também elabora roteiros, acompanha a produção de materiais e faz validações, elabora instruções e calendários. Na IES tem o cargo de Assessor pedagógico.
- c) Programador Web: atua na implementação e configuração das disciplinas e cursos no AVA, bem como no desenvolvimento de novas funcionalidades e recursos tecnológicos.
- d) Designer Gráfico: atua na criação de identidade visual dos cursos e nos aspectos gráficos dos materiais produzidos, priorizando a melhor experiência do usuário nos estudos, seja no material didático ou no AVA.
- e) Produtor Audiovisual: atua na produção, gravação e edição de vídeos, bem como de outros tipos de materiais audiovisuais (animações, jogos e simulações, etc.).
- f) Suporte: colabora na solução de dúvidas dos usuários, relativamente aos aspectos técnicos, e também na implementação e desenvolvimento na área de TI.

Além desses profissionais, são agregados à equipe coordenadores de curso, docentes e tutores, de acordo com a área e a natureza dos cursos a serem desenvolvidos.

4.1.3 Fluxo de trabalho

O fluxo de produção da equipe técnico-pedagógica do NEAD corresponde às etapas de pré-produção (estudo do plano de ensino, reuniões pedagógicas com o professor, elaboração/análise de conteúdo e elaboração de roteiro); produção (elaboração/exportação de layouts e gravação/produção/edição de vídeos) e pós-produção (validação após cada etapa de produção e implementação no AVA da IES).

Embora seja de extrema importância materiais didáticos e recursos digitais, como os que serão apresentados a seguir, com qualidade técnica, layout agradável e adequado ao público-alvo, além de boa usabilidade e navegabilidade, entre outros aspectos, enfatiza-se que, para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados, é necessário a construção colaborativa entre a equipe técnico-pedagógica de maneira a construir um produto (curso livre, disciplina e outros) que respeite e valorize as especificidades da EAD, tendo em vista a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, na contramão da virtualização da sala de aula e da transposição de materiais e práticas do ensino presencial.

4.1.4 Materiais didáticos

Para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, o NEAD, em parceria com o professor, produz e disponibiliza materiais didáticos diversificados que buscam atender os diferentes estilos de aprendizagem. Os tipos de materiais didáticos são apresentados a seguir.

Ebook

O material textual de estudos disponibilizado ao aluno é o ebook, um texto em formato PDF. Este material é produzido a partir do conteúdo entregue pelo professor em um editor de texto, após análise e edição da assessoria pedagógica. O conteúdo é diagramado pelo designer gráfico, que formata o texto e produz a arte, tornando-o um produto ilustrado, com layout agradável e adequado ao propósito e público-alvo.

Um exemplo de ebook utilizado na disciplina Estatística II é apresentado na Figura 14.

Figura 14 - Páginas de ebook



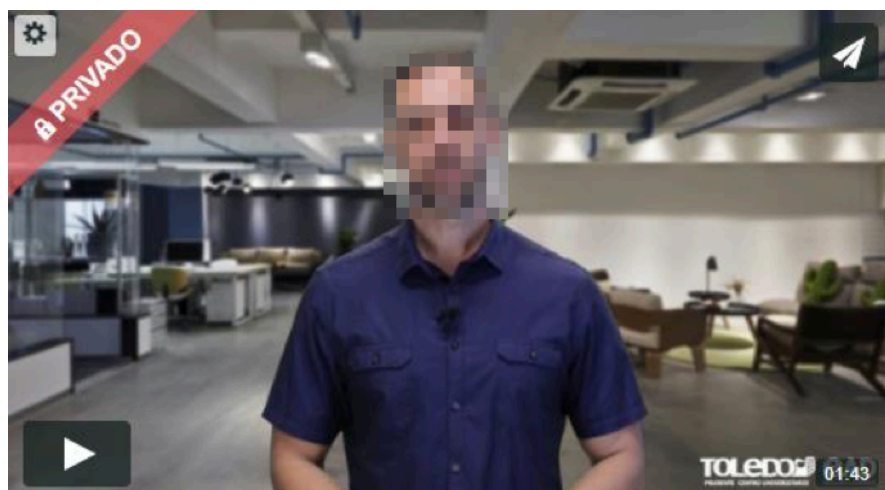
Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Vídeos

O NEAD produz vídeos para atender aos cursos de graduação e pós-graduação, cursos livres e outras demandas da IES. Para as diferentes frentes são produzidos vídeos de diversos modelos, como entrevista, exposição de conteúdo, animações, tutoriais, entre outros.

A Figura 15 exemplifica um tipo de vídeo em que o professor realiza a introdução da disciplina Ética e Sociedade. Para isso, foi utilizado um cenário de fundo e o professor não utilizou *teleprompter*, possibilitando maior naturalidade para o desenvolvimento da sua fala.

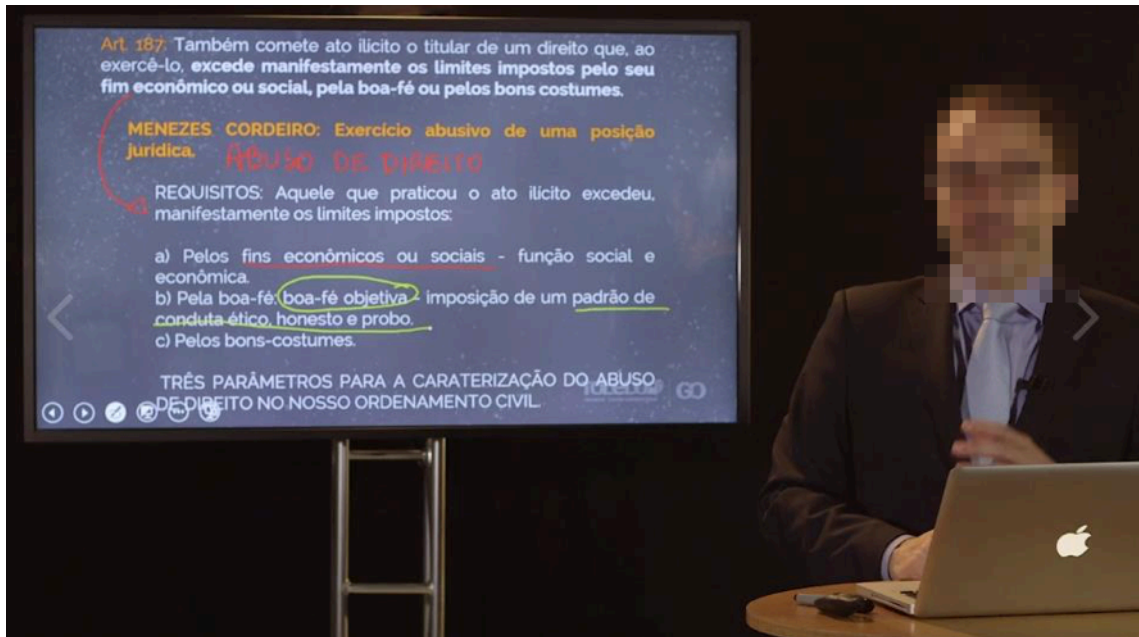
Figura 15 - Vídeo de apresentação da disciplina



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Quando há necessidade de expor o assunto com o apoio de uma apresentação de slides, é utilizada a TV interativa, que permite que o professor escreva e realize ilustrações na tela (Figura 16).

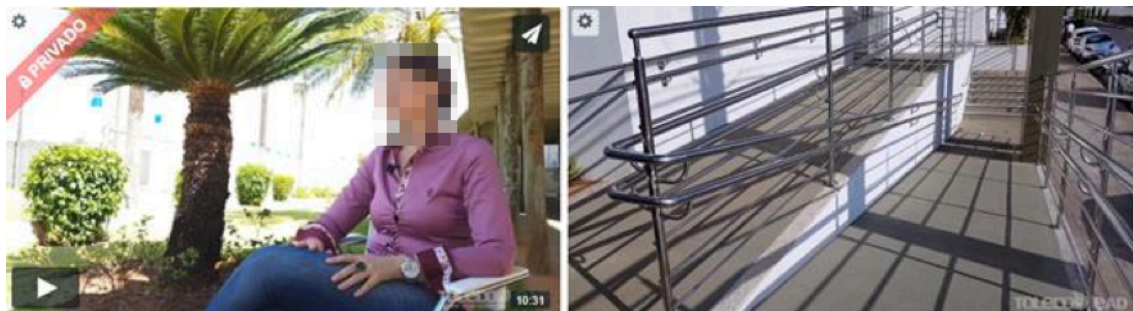
Figura 16 - Tela de vídeo com exposição do tema pelo professor com o uso de televisão



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

A Figura 17 apresenta um tipo de entrevista de um vídeo gravado para a disciplina Ética e Sociedade, com a participação de uma convidada externa à disciplina e com a inserção de trechos de vídeos na pós-edição que exemplificaram sua fala (neste caso, imagens que ilustravam a implementação de acessibilidade na própria IES).

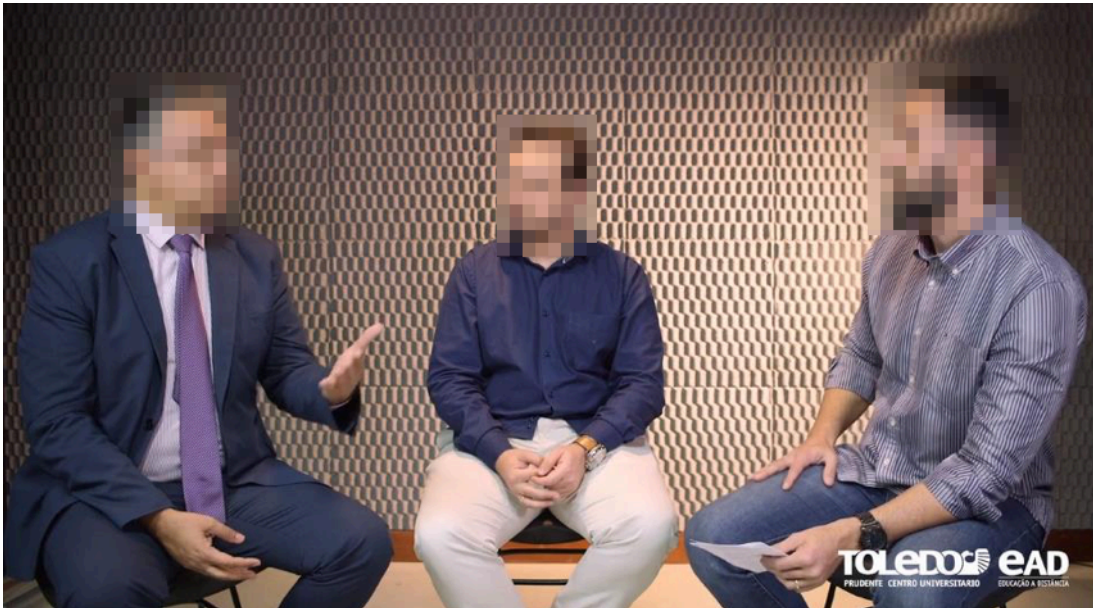
Figura 17 - Vídeo entrevista



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Também na mesma disciplina, foram gravados vídeos no modelo diálogo com especialistas no tema, convidados pelo docente da disciplina para discutir, compartilhar informações e articular a disciplina com assuntos específicos do contexto do estudante (Figura 18).

Figura 18 - Tela de vídeo com discussão entre especialistas no tema mediado pelo professor



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

A Figura 19 apresenta exemplo de vídeo utilizado na disciplina Estatística, do tipo videoaula, no qual o professor explica a resolução de um problema apresentado no ebook, utilizando para isso a sala de aula da IES.

Figura 19 - Videoaula lousa de giz tradicional

The image shows a traditional chalkboard with the following content:

	y	xy	x ²	y ²
1	20	20	1	400
2	24	48	4	576
3	30	90	9	900
4	32	128	16	1024
5	33	165	25	1089
15	139	451	25	2039

DIAGR. DE DISP.

$$r = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = \frac{5 \cdot 451 - 15 \cdot 139}{\sqrt{[5 \cdot 25 - (15)^2][5 \cdot 2039 - (139)^2]}}$$

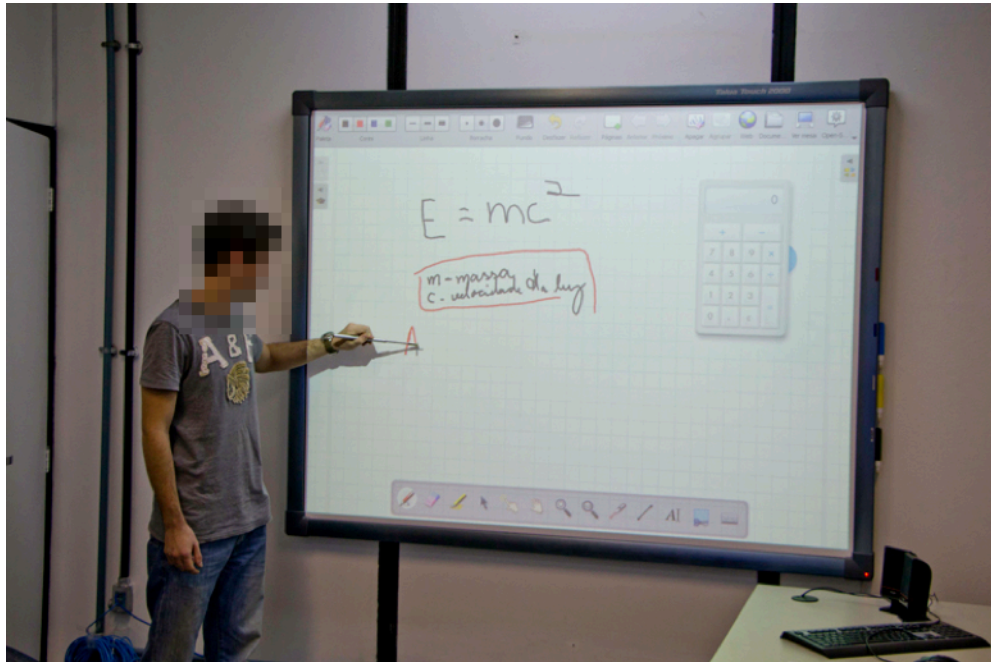
$$r = \frac{170}{176,64} \approx 0,9624$$
 ou $r = 96,24\%$

Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Este vídeo foi produzido na primeira oferta da disciplina de Estatística, no ano de 2017, mas alguns desafios surgiram ao utilizar a sala de aula tradicional para as gravações, como a qualidade do áudio (devido a acústica da sala), problemas com a iluminação e o tempo necessário para organizar a lousa previamente utilizando o giz.

Buscando solucionar os problemas do uso da lousa, no semestre seguinte, o professor fez testes utilizando a lousa digital (Figura 20). Esse equipamento já estava disponível no laboratório de informática da IES e é utilizado nas aulas do curso presencial de Sistemas de Informação. Ainda assim, o resultado não foi satisfatório, mas a vantagem em relação à lousa de giz era a possibilidade de gravar apenas a tela durante o momento que o professor escreve, pois na lousa tradicional, em algumas situações, o professor ficava na frente do conteúdo da lousa.

Figura 20 - Lousa Digital

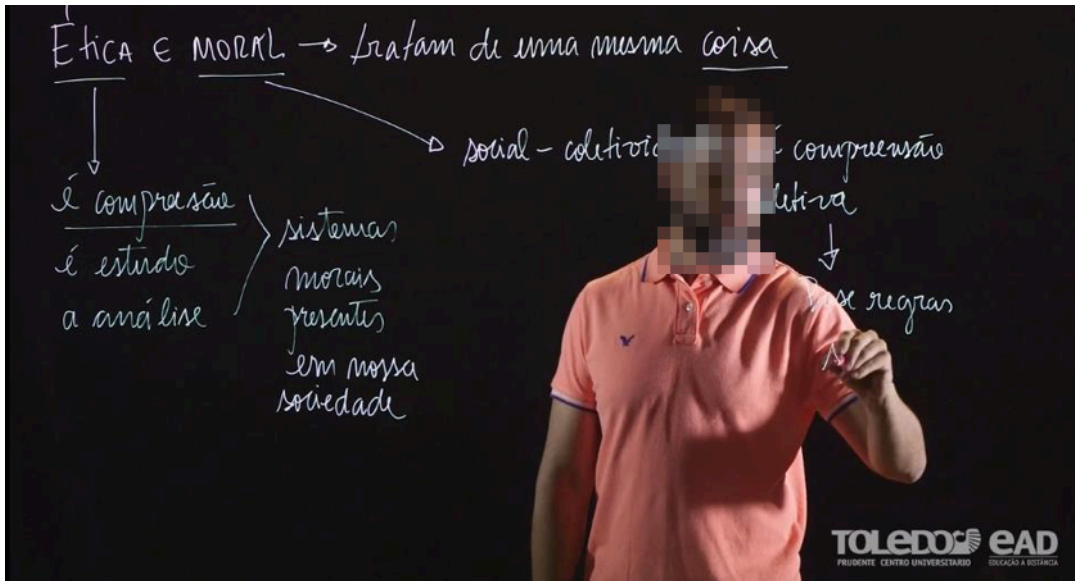


Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Como a solicitação do uso da lousa durante as gravações eram constantes, o NEAD buscou uma alternativa para gravar dentro do próprio estúdio, proporcionando maior qualidade técnica dos vídeos produzidos devido à iluminação e à acústica apropriadas. Nesse processo, diversas pesquisas e testes foram realizados, até que em 2018, a partir de um projeto aberto (*Open Source Hardware*) de uma lousa de vidro, criado por um professor de uma universidade dos Estados Unidos, o NEAD adequou o projeto e contou com os demais colaboradores da IES, como eletricitas e serralheiros, para construir sua própria versão da lousa de vidro.

A Figura 21 apresenta o uso de lousa de vidro implementada pela IES na disciplina Ética e Sociedade, com recursos específicos de iluminação, na qual o docente se posiciona atrás de um vidro e tem a possibilidade de escrever, desenhar esquemas e/ou resolver exercícios a fim de proporcionar maior clareza na explicação. Na etapa de edição o vídeo é invertido na horizontal para que a escrita fique na posição correta de leitura.

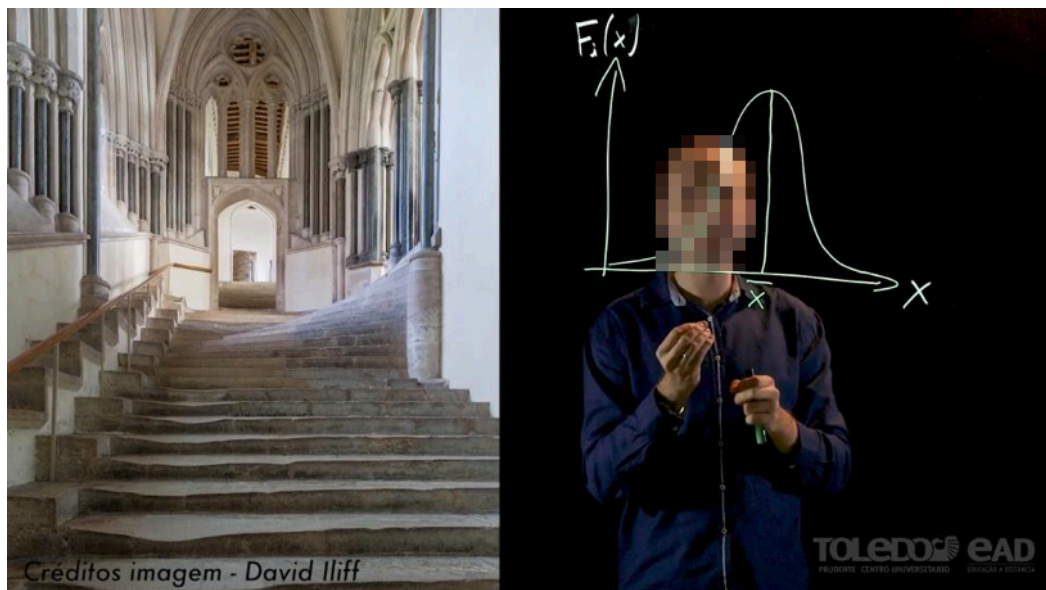
Figura 21 - Tela de vídeo com a utilização de lousa de vidro



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Também na lousa de vidro é possível realizar a inserção de imagens complementares durante a edição. Na disciplina Estatística, o professor fez uso de lousa de vidro onde foi realizada a inserção de imagens que relacionam o conteúdo abordado com situações do mundo real comentadas pelo docente (Figura 22).

Figura 22 - Tela de vídeo com o uso de lousa de vidro e imagens inseridas

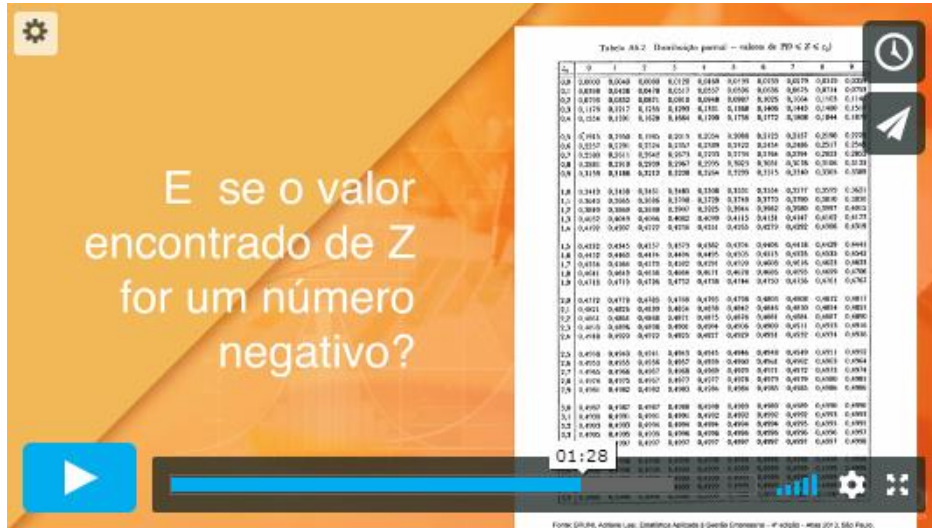


Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

As figuras a seguir apresentam telas de animações utilizadas na disciplina Estatística: explicação de conteúdo por meio de off (áudio), figuras e texto animado

na tela (Figura 23); resolução de caso utilizando animação com off, imagens extraídas de banco livre e inserções textuais (Figura 24); tutorial para uso do Excel com gravação da tela do computador (Figura 25).

Figura 23 - Animação Estatística



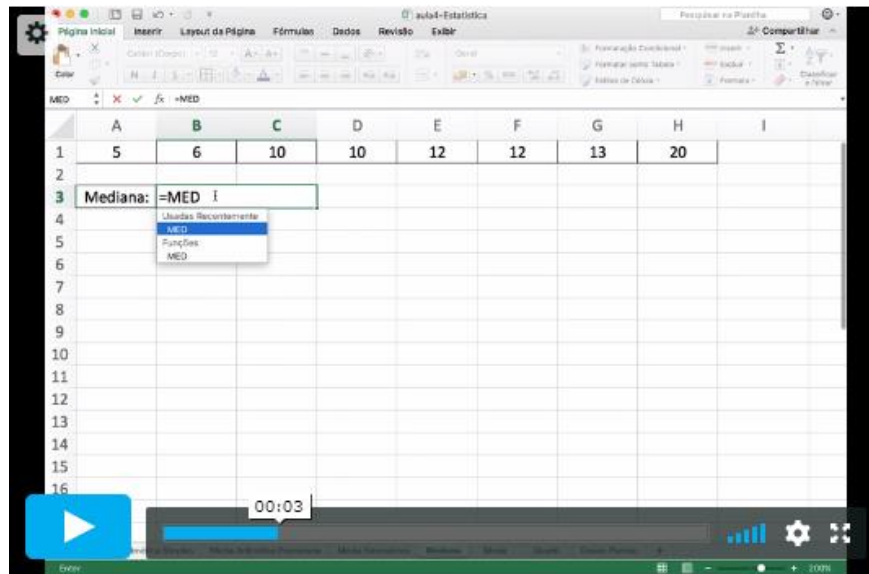
Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Figura 24 - Animação Estatística



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

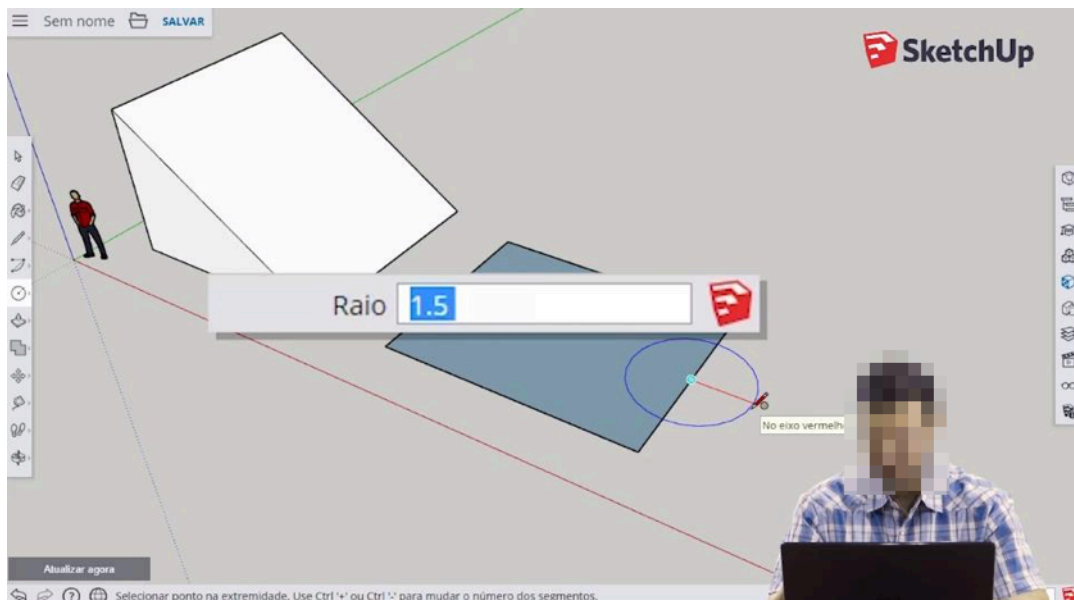
Figura 25 - Tutorial Excel



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Para a produção de vídeos tutoriais também é utilizado o *chroma key* (fundo verde) para projetar a tela do dispositivo do docente (Figura 26).

Figura 26 - Tela de vídeo com o uso de chroma key



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Os vídeos são previamente planejados pelo docente e pela assessora pedagógica, e sua execução é realizada pelo produtor audiovisual, sendo que durante os processos de produção e edição recebe orientações da assessora pedagógica.

Webaula

A fim de apresentar o conteúdo em um material interativo e de layout atraente para o aluno é produzida a webaula (Figura 27), a qual reúne, a partir de um formato disponibilizado no AVA, conteúdo textual, imagético e audiovisual.

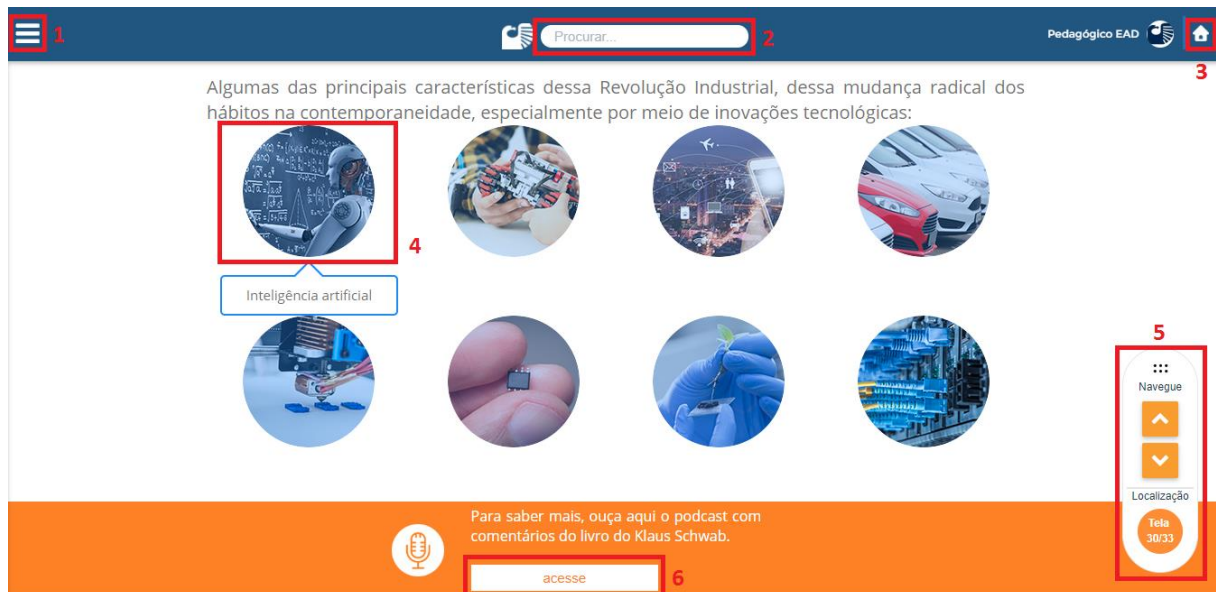
Figura 27 - Capa de webaula da disciplina Ética e Sociedade



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

O material apresentado (Figura 28), além de ser responsivo, possibilita: acesso ao menu (com sumário e acesso aos vídeos) (1), busca por palavras (2), retorno ao AVA (3), recursos interativos (4), navegação por telas (5) e acesso a materiais complementares como podcasts (6).

Figura 28 - Tela de webaula com identificação dos recursos



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

4.1.5 Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

Para que uma disciplina ou curso seja executado na EAD, é utilizado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O ambiente é uma customização do sistema open source Moodle¹¹ realizada pela equipe do NEAD, que é responsivo e atende os diferentes dispositivos móveis e computadores, viabiliza a interação entre estudantes e docente, e ainda, estudante-estudante.

É por meio do AVA que o aluno tem acesso aos materiais didáticos, realiza as atividades, consulta orientações, cronograma e notas, comunica-se com o professor, entre outras ações.

Assim, o AVA possibilita ao aluno (Figura 29):

- 1) Acessar cronograma, informações sobre a avaliação da disciplina e notas;
- 2) Ativar ou desativar o dark mode, ou modo de visualização escuro;
- 3) Acessar as mensagens enviadas e recebidas;
- 4) Acessar as notificações enviadas pelo professor-tutor;
- 5) Acessar e editar perfil,
- 6) Verificar as datas dos próximos encontros presenciais;

¹¹ <https://moodle.org>

7) Verificar as atividades realizadas (com ícone na cor verde), as atividades com prazo encerrado e não entregues (com x na cor vermelha) e as próximas atividades (com cadeado na cor cinza), bem como visualizar e realizar as atividades em vigência (com ícone na cor laranja);

8) Verificar quais participantes da turma estão online e off-line, bem como enviar mensagens individuais;

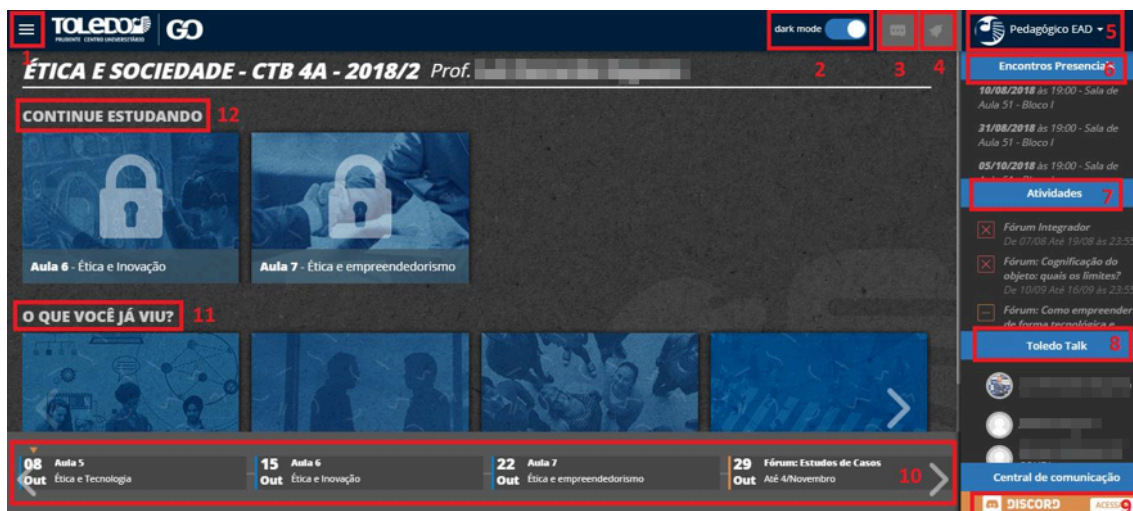
9) Acessar a Central de Comunicação (aplicativo Discord), no qual é possível se comunicar com toda a turma ou com um participante específico, em mensagens de texto, canal de voz, chamadas de vídeo e/ou compartilhamento de tela;

10) Verificar a linha do tempo (cronograma) da disciplina/curso e ter acesso rápido a qualquer item da linha;

11) Verificar quais aulas já estudou;

12) Verificar as aulas pendentes e as próximas aulas (identificadas com cadeado).

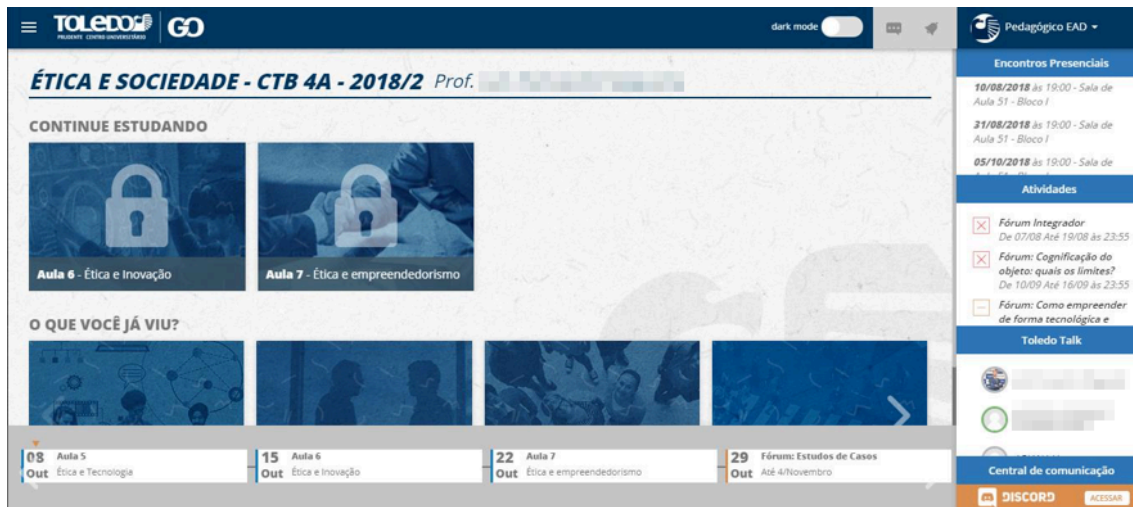
Figura 29 - Tela do AVA



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Cada estudante pode personalizar a cor do AVA entre as duas opções ofertadas, que almejam proporcionar maior conforto na leitura. A Figura 30 apresenta a tela do AVA com o *dark mode* desativado.

Figura 30 - Tela do AVA com o dark mode desativado

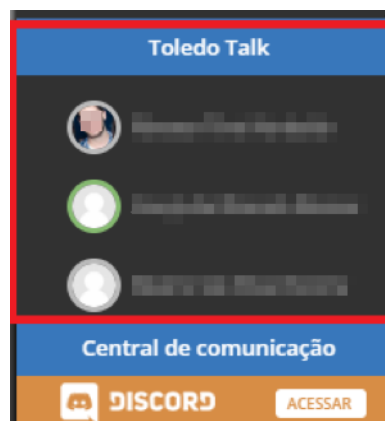


Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Para se comunicar com outro usuário, seja um aluno ou professor, há dois canais de comunicação: o Toledo Talk ou a Central de Comunicação (*Discord*).

O Toledo Talk fica disponível no menu lateral da sala da disciplina e nele é possível identificar os usuários que estão online (cor verde) e off-line (cor cinza) (Figura 31). Com a barra de rolagem se tem acesso a todos os usuários da sala.

Figura 31 - Toledo Talk - ferramenta de comunicação



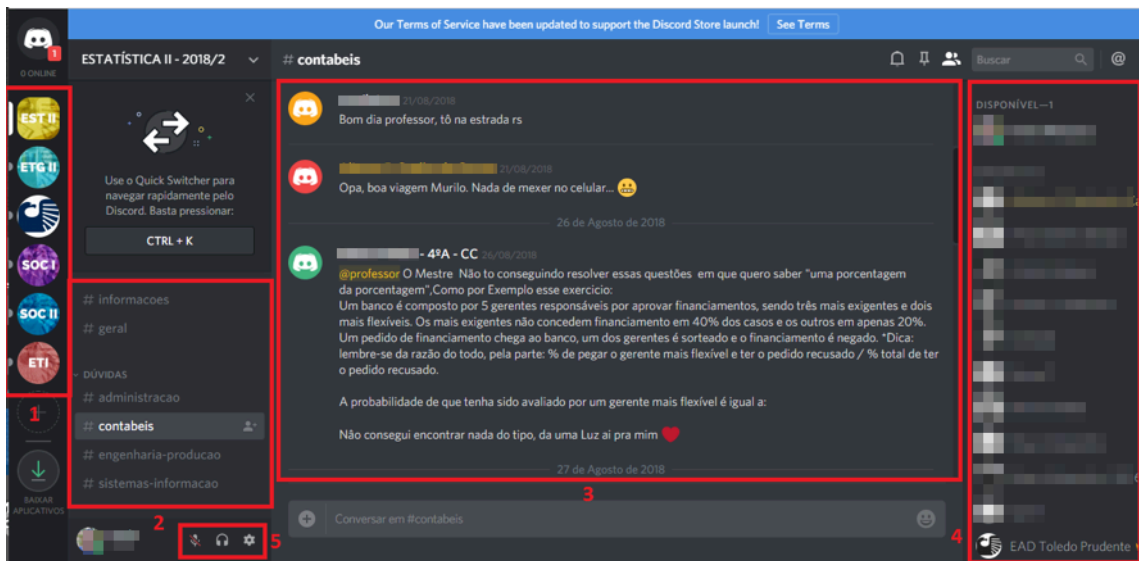
Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Outra possibilidade de comunicação é a Central de Comunicação Discord, disponível no menu lateral. O Discord (Figura 32) é um aplicativo de voz¹², externo ao AVA, utilizado pelas comunidades de jogos. O usuário pode acessar a versão *web* diretamente do AVA, ou então, baixar o aplicativo em seu dispositivo móvel ou

¹² <https://discordapp.com>

computador. Nele, o usuário pode verificar em quais salas (servidor) está inscrito (1), verificar as mensagens por curso (canais) (2), as mensagens enviadas e recebidas (3) e os usuários online e off-line (4). Também é possível ativar/desativar microfone e áudio (5). Além da possibilidade de enviar e receber mensagens de texto individuais ou coletivas, o aplicativo permite realizar chamadas de voz e/ou vídeo entre dois usuários.

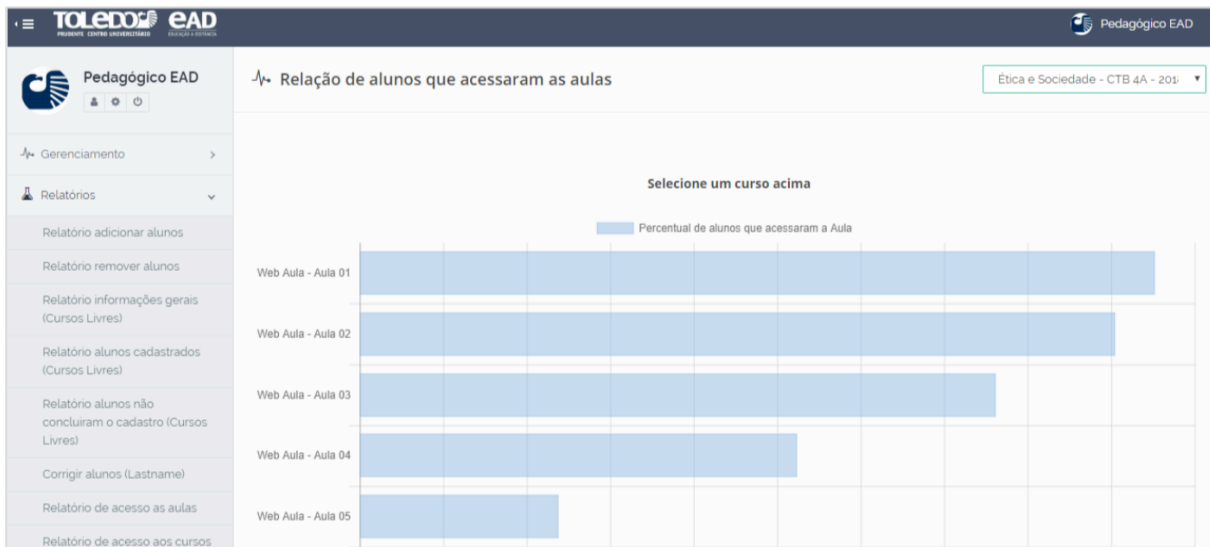
Figura 32 - Tela do Discord



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

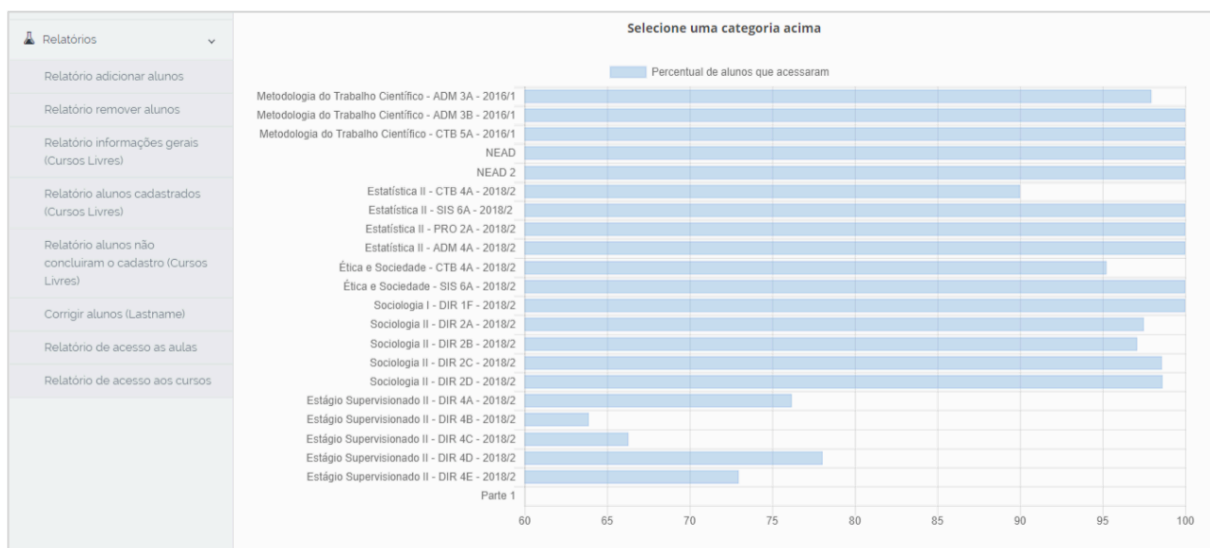
No perfil administrativo do AVA foram desenvolvidas e incorporadas ferramentas para gerenciamento a fim de verificar o acesso dos alunos às aulas e aos cursos (Figuras 33 e 34).

Figura 33 - Tela com quantidade de alunos que acessaram as aulas de uma disciplina



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

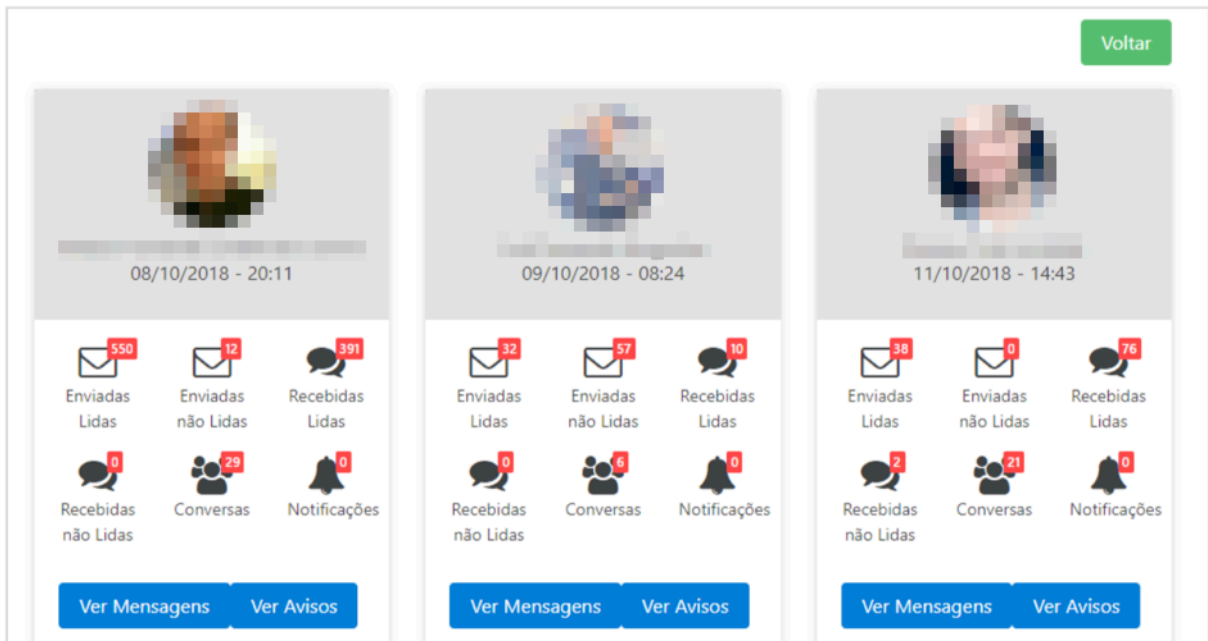
Figura 34 - Tela com percentual de alunos que acessaram as disciplinas a distância nos cursos presenciais



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Para a gestão da tutoria nas disciplinas e cursos foi desenvolvida uma ferramenta que permite verificar em um painel as mensagens enviadas, recebidas, lidas e não lidas entre professores-tutores e alunos (Figura 35). Com isso, a partir desses dados, é possível acompanhar o tempo de resposta da tutoria, o nível de interação entre os envolvidos, bem como realizar as devidas orientações aos tutores.

Figura 35 - Painel de mensagens enviadas e recebidas



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

4.1.6 Instrumentos de Avaliação

O NEAD dispõe de 3 instrumentos de avaliação das disciplinas EAD: um no qual o aluno avalia a disciplina, docente e tutor (Anexo A); outro que o coordenador do NEAD avalia o docente (Anexo B); e uma autoavaliação do docente/tutor (Anexo C). Todos os instrumentos passaram por análise e adequação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES.

A aplicação dos instrumentos antecede o final do semestre, possuem caráter formativo em relação ao esperado para EAD da IES e contemplam desde os aspectos da produção de materiais à atuação do docente presencialmente e online (tutoria).

Os resultados obtidos a partir das avaliações são analisados e apresentados aos envolvidos para que haja o planejamento de ações de melhoria nos processos de produção de materiais e ensino.

4.2 A base TPACK nos processos de produção e execução das disciplinas

Para compreender como a base TPACK se apresenta nas ações docentes no ensino híbrido foram analisados os processos de produção e o desenvolvimento das disciplinas realizados pela equipe multidisciplinar do NEAD e o docente, assim como

os conteúdos disponibilizados no AVA, os e-mails enviados entre esses sujeitos e os relatos dos docentes nas entrevistas.

O processo de produção da equipe técnico-pedagógica do NEAD, em conjunto com o professor, é organizado em 3 etapas: pré-produção, produção e pós-produção. A base TPACK se faz presente nas ações dos envolvidos em cada uma das etapas, objetivando articular os conhecimentos tecnológicos e pedagógicos do conteúdo para que se efetive a prática pedagógica em um ambiente que utilize a tecnologia de maneira a oportunizar a aprendizagem ativa pelo estudante.

Na etapa 1 (pré-produção) é realizado um estudo do plano de ensino da disciplina pelo Designer Educacional (DE) e o professor. No plano de ensino estão definidos os objetivos gerais e específicos, o conteúdo programático, os procedimentos de ensino, a avaliação e as bibliografias básicas e complementares da disciplina. O professor, com auxílio do DE, organiza e distribui o conteúdo previsto no cronograma de aulas. Em algumas situações, há participação do coordenador do NEAD, que apresenta os objetivos, características e possibilidades das disciplinas ofertadas na modalidade a distância na IES, e o coordenador do curso, que informa o contexto da disciplina na matriz curricular e a sua contribuição para atingir o perfil de egresso esperado para o curso no qual está inserida. Em seguida, é realizada uma reunião entre o DE e professor para que seja organizado um planejamento geral da disciplina, articulando as atividades que serão realizadas nos momentos online e presencial. A partir de então, o professor elabora o conteúdo e o DE faz os devidos ajustes para criação dos roteiros para a etapa de produção.

Nesta primeira etapa há destaque para atuação do DE, evidenciando sua atuação junto ao professor na articulação dos conhecimentos tecnológicos e pedagógicos do conteúdo. Melques (2017, p. 141), afirma que

a base TPACK orienta as ações do DE, como na análise dos textos, das propostas de atividades e dos roteiros de materiais; e também, na realização das devidas intervenções que implicam na redefinição de objetivos, alteração do conteúdo a ser abordado, no constante replanejamento das atividades e dos materiais a serem produzidos.

Mas isso só é possível devido ao professor deter o conhecimento de conteúdo específico (CK) e o conhecimento pedagógico geral (PK), sendo que, ao atuar no ensino híbrido, requer além disso o conhecimento sobre as formas de pensar sobre tecnologia (TK) e trabalhar com tecnologias, ferramentas e recursos diversos

aplicados à educação, e ainda, ter conhecimentos pedagógicos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de educação. Nesse sentido, faz-se necessário o apoio da equipe multidisciplinar.

Assim, é possível entender que a primeira etapa estabelece o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) e sua boa execução possibilita maior assertividade nas etapas subsequentes. O Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK) e Tecnológico Pedagógico (TPK) também são necessários na pré-produção para que sejam definidos adequadamente quais recursos serão produzidos a fim de atender aos objetivos pedagógicos da disciplina.

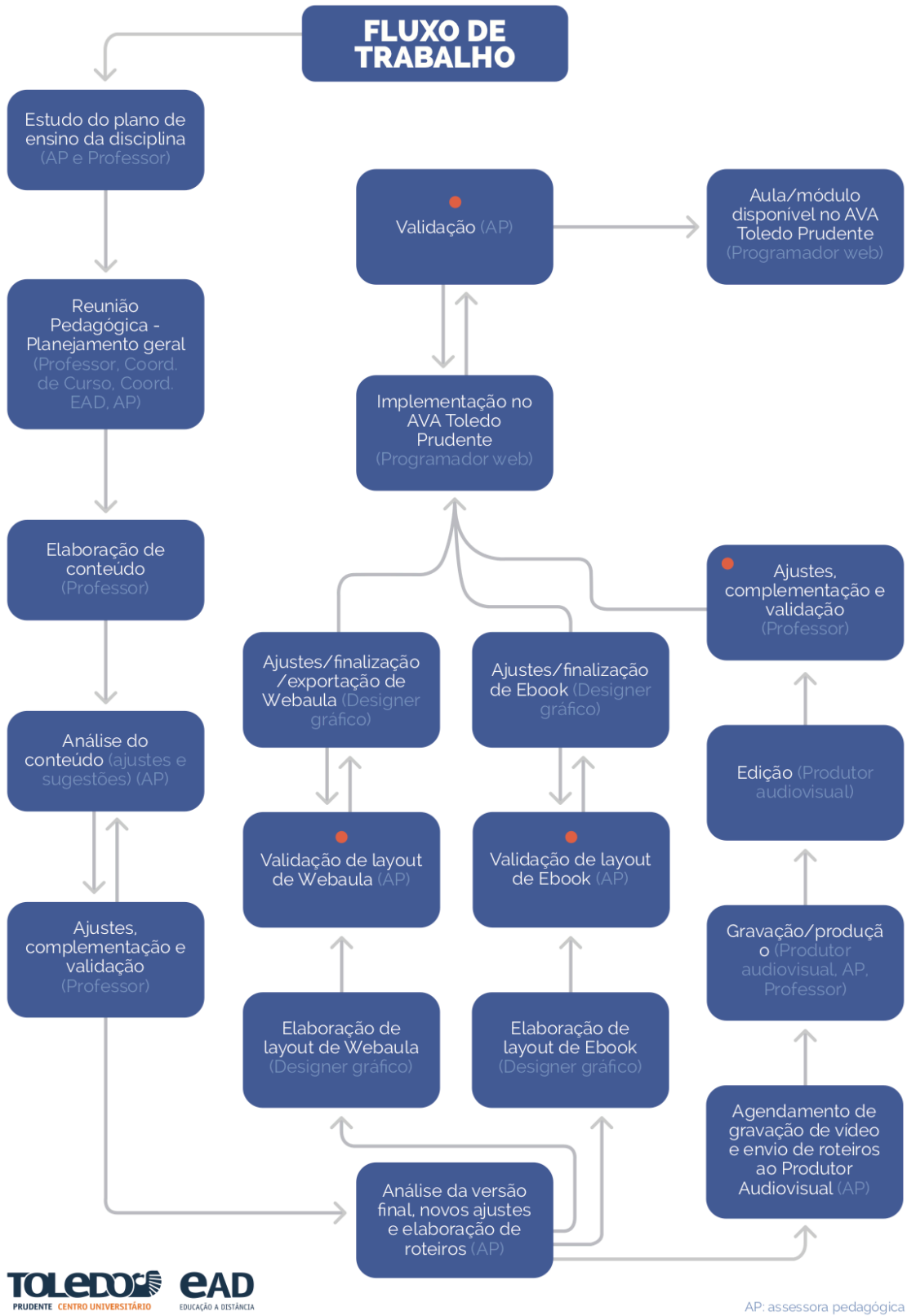
Na etapa 2 (produção), os materiais didáticos são desenvolvidos, como a webaula, o e-book e os vídeos, por exemplo. Nesta etapa, há alto nível de interação entre o DE, o Designer Gráfico e o Programador Web para que, a partir do material elaborado pelo professor e adequado pelo DE, cada objeto de aprendizagem seja implementado pela equipe do NEAD sem descaracterizar a finalidade pedagógica almejada, bem como para que não haja equívocos que prejudiquem a compreensão do conteúdo, como o uso de ilustrações inadequadas ao público-alvo e/aos conceitos abordados. Também são gravados e editados os vídeos, contando com a participação do Professor, DE e Produtor Audiovisual.

O Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK) e Tecnológico Pedagógico (TPK) também estão presentes na etapa de produção, pois são constituídos a partir da articulação das ações e saberes do DE, docentes e da equipe multidisciplinar ao construir cada material didático.

Por fim, na etapa 3 (pós-produção), é realizada a validação do que foi produzido, a fim de observar a qualidade dos aspectos técnicos, se não há erro de conteúdo e se pedagogicamente os materiais estão coerentes, culminando na implementação dos recursos no AVA. Com isso, a união dos três tipos de conhecimentos (CK, PK e TK) permeia todo o fluxo de produção de uma disciplina.

A Figura 36 apresenta o fluxo de trabalho, contemplando as três etapas de produção de uma disciplina, onde a Assessora Pedagógica (AP) desempenhava o papel de DE.

Figura 36 - Fluxo de Produção



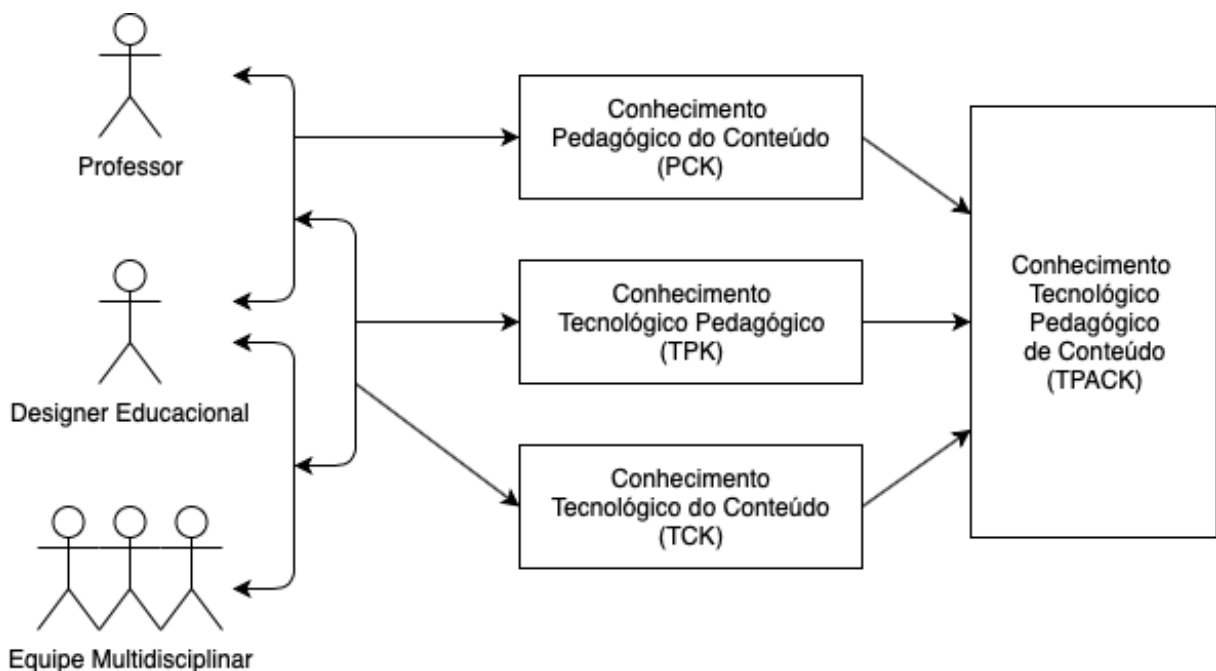
Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Para que toda essa integração entre os diferentes papéis presentes no fluxo de produção aconteça de maneira harmoniosa e exitosa, o DE é um pilar fundamental nesse processo. Melques (2017) define o designer educacional como:

Profissional que estabelece uma base de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos do conteúdo a partir da articulação dos saberes e das ações das equipes pedagógica e multidisciplinar; e, a partir dessa base, atua na elaboração e execução de cursos – seja na modalidade de educação presencial, a distância ou híbrida – tendo como fio condutor estratégias pedagógicas que possibilitem, por meio do uso das TDIC, que o aprendiz construa algo do seu interesse a partir de atividades contextualizadas, alto nível de interação e mediação pedagógica efetiva, permitindo assim a construção do conhecimento à medida que ele atribui significado aos conceitos apreendidos e estabelecendo a espiral da aprendizagem (p. 111).

A Figura 37 ilustra a articulação entre o Professor (conteudista) e o Designer Educacional que resulta no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK); a relação entre o Docente, DE e Equipe Multidisciplinar, que corrobora para o Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK) e o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK); e a integração dos três tipos de conhecimentos, contemplando a base TPACK.

Figura 37 - A relação do Professor, Designer Educacional e Equipe Multidisciplinar com a base TPACK



Fonte: elaborado com base em Melques (2017, p. 110).

Em relação aos papéis desempenhados pelos docentes nesse processo, apenas o professor P1 não atuou como professor conteudista e não participou de todo ciclo de produção. Como o conteúdo da disciplina já estava produzido, o professor P1 revisou e complementou os materiais. Já os professores P2 e P3 atuaram como conteudistas, professores e tutores, participando de todo processo de produção e execução das suas respectivas disciplinas.

A distribuição da pontuação das atividades desenvolvidas presencialmente sempre foi superior à das atividades realizadas online, mesmo a carga horária do período online sendo maior (por mês), em média, 75% da carga horária da disciplina foi online e 25% presencial. Os pesos das atividades presenciais foram maiores, pois além de ser uma exigência legal do MEC que as avaliações das disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais sejam realizadas presencialmente, o momento presencial é uma oportunidade para o estudante consolidar o conhecimento construído por meio das metodologias ativas de aprendizagem.

Em relação aos conhecimentos que cada docente possuía devido à sua formação e experiência profissional, buscou-se identificar se o docente teve formação anterior relacionada à EAD, a metodologias ativas de aprendizagem e ao uso de TDIC na prática pedagógica, e ainda, como se deu o acesso aos conhecimentos necessários aos papéis desempenhados durante à elaboração e à execução da disciplina.

Para os três professores, a primeira experiência como docente na modalidade a distância ocorreu na IES atual (nas disciplinas ofertadas no modelo híbrido).

Os saberes docentes, a formação e a base de conhecimentos para o ensino na EAD, em alguns pontos, podem até ser similares aos saberes da educação presencial. Como discutido por Mill *et al.* (2014), continuam sendo atribuições do docente a seleção do conteúdo específico da disciplina, as metodologias adotadas e o acompanhamento dos alunos, no entanto, a prática pedagógica na EAD requer especificidades, na qual “a gestão do conhecimento pelo professor para uma aprendizagem efetiva exigirá saberes e estratégias pedagógicas distintas daquelas desenvolvidas e aplicadas na educação presencial” (OLIVEIRA, 2014, p. 72).

Nesse sentido, contemplar a base TPACK vem ao encontro de contemplar as especificidades da modalidade EAD. Por exemplo, Mizukami (2014, p.149) descreve: “a construção do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo se configura como principal desafio quando se pensa em processos de aprendizagem e

desenvolvimento profissional nesta modalidade”. Agregar esse conhecimento sobre as tecnologias na base de conhecimentos docente foi um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes, mas foi possível ser superado em virtude da atuação do DE e da equipe multidisciplinar do NEAD, conforme destacado pelo docente:

[...] a gente lida muito com o próprio designer instrucional, que é o cara que cuida do conteúdo, que se preocupa com a apresentação, fora isso tem todo pessoal do suporte, em que eu já fiz parte desse suporte e eu vejo o quanto efetivo é essa intervenção, de forma a tirar essa responsabilidade do docente e deixar para o docente o que é do docente, [...]. (PROFESSOR P1).

Como no contexto apresentado se faz presente uma equipe multidisciplinar, o professor P1 entende que ele não tem certas responsabilidades, como pensar na apresentação do conteúdo ou suporte técnico aos alunos. No entanto, podemos pensar em um ensino híbrido sem uma equipe multidisciplinar, onde por exemplo, o professor utiliza o celular para gravar um vídeo, produzir um *podcast*, utiliza uma plataforma como o *Google Classroom* para disponibilizar seus materiais online, isso faz parte do todo, da ação pedagógica, do processo de ensino e aprendizagem, e isso é sim responsabilidade do docente. Nesse sentido, seguimos cada vez mais para um caminho de um profissional que se apropria da base TPACK e entende que isso contribui para o papel dele, para o fazer pedagógico.

Outro ponto de grande relevância é a formação continuada. Além das diversas formações a respeito das metodologias ativas de aprendizagem oferecidas pelo LAP periodicamente, em 2017 o NEAD concedeu aos docentes da IES uma formação específica sobre docência e tutoria na EAD. Essa formação docente forneceu subsídios teóricos e práticos para que o professor compreendesse a EAD e pudesse incorporar essa modalidade de Educação à sua própria prática pedagógica, por meio do ensino híbrido, por exemplo.

Entretanto, apenas o professor P2 relatou que participou de formação EAD na IES antes de atuar como docente e tutor na modalidade a distância. Isso é relevante, pois o ensino híbrido contempla a modalidade a distância, e entender as especificidades dessa modalidade pode ser um diferencial para explorar o máximo de suas potencialidades ao exercer a docência na EAD (MILL, 2014; MAGGIO, 2001).

Exemplo disso é o relato do professor P1 sobre ter integrado uma equipe multidisciplinar de um curso na modalidade a distância em outra IES, atuando na área

de suporte técnico, e os professores P2 e P3 tiveram experiência como alunos em cursos na modalidade a distância também em outras IES. Esse contato prévio com a modalidade foi importante para a atuação dos docentes, pois buscavam inspiração nas boas práticas vivenciadas enquanto alunos ao exercer a docência na EAD, bem como permitiu compreender o aprender na EAD sob outro ponto de vista: o do estudante.

Em contrapartida, a carência ocasionada pela não participação na formação específica sobre EAD foi suprida pela formação continuada realizada durante o processo, tanto individualmente quanto em conjunto com os demais docentes que estavam atuando nas disciplinas EAD. O NEAD concretizou esse processo formativo durante as reuniões periódicas, nos acompanhamentos das disciplinas e feedbacks dados aos professores.

Todos os professores destacaram a participação em formações continuadas sobre metodologias ativas de aprendizagem ofertadas pelo LAP. Essa cultura da IES em inovar nas práticas pedagógicas contribuiu para a atuação dos docentes, seja nos encontros presenciais, seja no planejamento das atividades e projetos das disciplinas EAD. Com essa premissa estabelecida, a atuação do DE pode ser muito mais efetiva no planejamento das disciplinas e o docente se sentia mais seguro ao por em prática o que havia sido planejado.

Os professores demonstraram afinidade com o uso da tecnologia na educação, seja pela formação acadêmica ou por experiências anteriores, o que contribuiu para a atuação nos momentos online (utilizando o AVA) e nos momentos presenciais (ao utilizar ferramentas tecnológicas para permitir interação e participação dos alunos). Esse conhecimento tecnológico contribuiu para o estabelecimento da base TPACK, ressaltando-se que, mais do que saber usar a tecnologia, faz-se necessário saber como utilizá-la como meio para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a equipe multidisciplinar teve papel fundamental.

Os docentes também tiveram acompanhamento da assessoria pedagógica do NEAD, desempenhando o papel de Designer Educacional, que atuou em conjunto com os docentes, auxiliando-os sobre a aplicação de metodologias ativas na disciplina (tanto nos momentos online, quanto no presencial) e sobre as particularidades do ensino híbrido, para que houvesse a articulação entre as propostas pedagógicas do ensino presencial e do online. O professor P1 relata que a articulação com a coordenação pedagógica proporcionou aplicação de novas estratégias de ensino

durante o andamento da disciplina como, por exemplo, a aprendizagem baseada em jogos:

[...] eu senti a necessidade de buscar novas soluções, buscar novas estratégias, e uma delas que eu utilizei bastante e que vi um resultando bem interessante foi aprendizagem baseada em jogos, então nesse momento quando eu propus um circuito que chamei de “circuito estatístico. (PROFESSOR P1).

O professor P2 comenta a preocupação que teve no decorrer na disciplina em seguir a abordagem Estar Junto Virtual (VALENTE, 2009), que foi umas das referências abordadas na formação específica para EAD oferecida pela IES.

É obvio que também gerou desafios, porque o “Estar Junto Virtual” é uma situação que requer muito do docente/tutor, porque não basta apenas entregar o material e de vez em quando aparecer para tirar dúvidas, [...]. (PROFESSOR P2).

Na abordagem Estar Junto Virtual (EJV), o processo de construção de conhecimento do estudante é proveniente da reflexão sobre a atividade que ele desenvolve no contexto de vida ou ambiente de trabalho, tendo como suporte a presença virtual do professor. Isso implica criar condições para que o docente esteja junto ao estudante, compreendendo as ações, propondo novos desafios e apoiando os estudantes na atribuição de significados do está sendo feito durante a disciplina (VALENTE, 2009).

A adoção dessa abordagem ressalta algumas responsabilidades do docente na EAD, entre elas: estar junto ao aluno, provocar reflexões, propor desafios, gerar interação entre os pares, auxiliar o aluno em dúvidas e fornecer um *feedback* formativo. Desempenhar esse papel é complexo e requer, além da dedicação do docente, uma prévia formação e disponibilidade de tempo significativo para atuar junto aos estudantes. Isso só acontece se houver um papel de tutor bem definido, com atribuições, responsabilidades e conseqüentemente uma remuneração específica para tal atividade.

P2 ressalta o apoio no conhecimento tecnológico e principalmente no apoio pedagógico, não apenas durante a etapa de produção, como também na execução da disciplina, com orientação para os *feedbacks* dentro da abordagem adotada pela

IES. Ele ainda fala em “fechar todas as pontas”, referindo-se a união de diferentes conhecimentos para atender todos os aspectos necessários na EAD.

[...] fechando todas as pontas, desde a concepção do material, desenvolvimento desse material, depois a produção desse material, depois a colocação desse material no ambiente virtual, e o apoio também de toda essa equipe durante a execução das aulas, e as respostas, os feedbacks, etc., que eram precisos ser dados para os alunos. (PROFESSOR P3).

Devido à especificidade de alguns conteúdos da disciplina sob sua responsabilidade, o professor P2 também solicitou apoio de docentes de outras áreas para a produção do material didático (formação do conhecimento pedagógico do conteúdo). Com a participação de outros docentes da IES, ele buscou apresentar aplicações práticas dos conceitos teóricos que eram discutidos.

Os docentes também destacaram a participação da equipe multidisciplinar, sendo que nesse sentido o cenário encontrado na IES foi muito favorável, pois já havia uma equipe estruturada atuando no NEAD, o que contribuiu muito principalmente pela não experiência dos docentes na EAD.

O termo equipe multidisciplinar, no contexto da educação a distância (EaD), envolve vários profissionais com funções de apoio à docência, gestão e coordenação pedagógica, na produção de conteúdos de texto e audiovisuais, no suporte em tecnologias de informação e comunicação (TICs) e/ou apoio pedagógico. Por isso, devem ter formações específica e qualificada para desenvolver as atividades da equipe multidisciplinar (MERCADO, 2018, p. 222).

Todos os docentes evidenciaram a participação e a importância da equipe multidisciplinar do NEAD durante a elaboração e a oferta da disciplina. Ao serem questionados sobre a possibilidade de atuar sozinho na disciplina, entendem que é possível fazer de um modo mais simples, não da forma como ocorreu. P1 destaca que, com o apoio da equipe do NEAD, o docente se mantém focado apenas nos aspectos pedagógicos de sua disciplina, questões técnicas, designer e suporte há profissionais específicos para isso, que trabalham em sincronia com a assessoria pedagógica que faz o papel de designer educacional.

P2 ressalta a necessidade de conhecimentos de diferentes áreas, na direção do que se entende no contexto desta pesquisa como a base TPACK:

Para que ele possa atingir um nível de excelência, ele teria que ter todos esses conhecimentos que foram adquiridos por terceiros, então, penso eu, que se esse professor não tiver um nível tão grande de conhecimento em tantas áreas diferentes, a equipe é imprescindível [...]. (PROFESSOR P2).

Apesar do acompanhamento e orientação pedagógica do NEAD, que buscou suprir individualmente cada docente sobre a formação específica para modalidade a distância, nota-se no discurso dos docentes que não participaram de formações específicas e não possuíam experiência anterior na EAD, que havia uma dificuldade em envolver os alunos no período online, e em algumas situações utilizavam o momento presencial para suprir a não utilização efetiva do período online. Também é importante salientar a postura do aluno, que nem sempre é ativa e receptiva à modalidade a distância, a qual também é um fator que deve ser considerada durante esse processo.

Assim, em síntese, observa-se que o Conhecimento de Conteúdo (CK) se apresenta em decorrência da formação acadêmica dos docentes e até mesmo se revela em situações onde o docente tem clareza na necessidade de buscar apoio para conteúdos específicos de sua disciplina. O Conhecimento Pedagógico (PK), na maioria das vezes, foi desenvolvido na formação continuada realizadas pelo LAP e NEAD. O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) se apresenta ao docente buscar novas abordagens de ensino para orientar o pensamento e a aprendizagem do aluno na EAD; ao refletir sobre novas estratégias de ensino; quando o docente consegue relacionar sua experiência discente e refletir para sua aplicação na prática docente, e ao utilizar metodologias ativas de aprendizagem, ressaltando a intencionalidade de selecionar a metodologia adequada ao conteúdo proposto. Já o Conhecimento Tecnológico (TK) está presente devido à formação acadêmica de um professor, experiências anteriores no uso de tecnologias tanto como docente quanto aluno, e foi formado no trabalho conjunto com a equipe multidisciplinar. O conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK) se revela ao decidir qual tecnologia é a mais adequada para cada conteúdo e foi constituído com a ação docente com o DE e equipe multidisciplinar. Ao mencionar a abordagem EJV nota-se o Conhecimento tecnológico pedagógico (TPK), entendendo que ensinar e aprender por meio das tecnologias exige práticas específicas.

Todos esses elementos culminam na base TPACK, quando o docente indica que o NEAD teve um papel importante para articular diferentes conhecimentos a fim

de que fosse possível combinar o conteúdo da sua disciplina, tecnologias e abordagens de ensino, o que ele chamou de “jeito EAD”.

A parte pedagógica e metodológica sem dúvida nenhuma todo apoio do Núcleo de Educação a Distância da Toledo, me ajudou muito [...] a parte metodológica e esse “jeito do EAD”, sem dúvida nenhuma o apoio delas foi fundamental. (PROFESSOR P3).

Diante das respostas dos docentes às questões apresentadas na entrevista, bem como da análise dos planos de ensino, de aula, do AVA e das trocas de e-mails realizadas junto a equipe multidisciplinar, é possível concluir que os professores possuem conhecimento de conteúdo e também conhecimento pedagógico, mas esse conhecimento pedagógico nem sempre é aplicável a EAD ou está alinhado às abordagens pedagógicas adotadas pela IES para essa modalidade educacional. A presença da equipe multidisciplinar, articulada pelo DE, possibilita articular o conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo (TPACK) permeando por todo processo de produção e execução da disciplina.

Por fim, a partir dos dados obtidos na pesquisa, destaca-se que a IES almeja incorporar as metodologias ativas de aprendizagem no ensino presencial e os docentes têm facilidade com o uso das TDIC. Assim, com a ampliação dos estudos a respeito da EAD por parte dos docentes da IES, será possível, ao adotar o ensino híbrido, utilizar o melhor das modalidades presencial e a distância em um modelo que tenha como objetivo a aprendizagem do aluno para além do meio pela qual ela ocorre, na sala de aula ou utilizando um dispositivo móvel, por exemplo. Essa transformação demanda tempo, e a cada oferta das disciplinas todo o processo é revisto, aprimorado e incorporado pelos docentes, refletindo em uma evolução constante no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Incorporação das metodologias ativas de aprendizagem na prática docente

Ao analisar como os docentes incorporam metodologias ativas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas, além da análise documental, foi questionado, aos docentes durante a entrevista, sobre quais atividades eram realizadas nos encontros presenciais e como elas se relacionaram com o que foi

proposto nos períodos online. O objetivo foi identificar se eles utilizaram metodologias ativas de aprendizagem, como utilizaram e como articularam isso com a proposta da disciplina.

As metodologias ativas de aprendizagem são estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica centrada no professor, com a finalidade de transmitir informação aos estudantes.

Os três docentes tiveram no decorrer do semestre 4 encontros presenciais (1 encontro por mês) nas suas respectivas turmas. Conforme constava nos planos de ensino, os docentes almejavam a adoção de metodologias ativas de aprendizagem nos momentos presenciais. Porém, analisando o AVA e o relato dos docentes sobre o que ocorreu nos encontros presenciais (EP), nota-se que isso não aconteceu em todos os encontros.

Isso pode ter sido dificultado pelo pouco tempo destinado aos momentos presenciais, ou devido ao não aproveitamento dos alunos das atividades propostas online, ou seja, em alguns casos, o aluno não estudava online e o momento presencial era o único contato com o conteúdo da disciplina. Assim, o professor analisava cada aula e turma em particular, sendo necessário em alguns momentos mudar a estratégia que havia sido planejada anteriormente.

Outro ponto importante é a natureza da disciplina. O professor P1, por exemplo, ministrou uma disciplina da área de exatas (Estatística) para alunos matriculados em um curso de graduação presencial, para o qual a expectativa dos alunos, ao realizar a matrícula no curso, era ter aulas presenciais. Na resposta do questionamento durante a entrevista, o professor P1 aponta que encontrou dificuldades na adoção de metodologias ativas de aprendizagem nos momentos presenciais, relatando que o encontro presencial também era utilizado para expor conteúdo.

[...] o encontro presencial passou a ser como uma abertura, para que eu pudesse fazer uma introdução ao conceito, que era o que eles estavam esperando e o ambiente virtual ficaria ali para algumas dúvidas mais básicas. (PROFESSOR P1).

Ao analisar os planos de aula da disciplina do professor P1 não foram encontradas evidências da adoção de metodologias ativas de aprendizagem. Nos quatro encontros, a metodologia descrita no plano de ensino foi “aula expositiva e

dialogada” e durante a entrevista o docente menciona a aplicação de lista de exercícios e trabalhos em grupo. Entretanto, as atividades em grupos envolviam pesquisas e houve a iniciativa do “Circuito Estatístico”, que demonstram a intencionalidade do docente em proporcionar, mesmo durante a resolução de exercícios, momentos ativos de aprendizagem, buscando a resolução de problemas contextualizados e que envolvessem os estudantes em uma atividade dinâmica.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas por P1, ele afirma que havia um planejamento inicial de fazer uma inversão da sala da aula, integrando os momentos online e presencial, mas isso não aconteceu. O professor destaca a falta de interesse dos alunos em participar das atividades online e no decorrer das aulas passou a utilizar o encontro presencial também para expor conteúdo, apresentando os conceitos introdutórios nas aulas para que assim fosse possível despertar o interesse dos alunos em dar sequência nas atividades que eram propostas online.

Possivelmente P1 encontrou maior adversidade ao executar a disciplina, visto que não foi ele quem elaborou o conteúdo e obteve dificuldades na seleção de uma estratégia para promover a aprendizagem ativa. Mas isso não é uma exclusividade enfrentada por P1, uma vez que Valente (2014) destaca a dificuldade em adotar essas abordagens:

A dificuldade com essas abordagens é a adequação do problema de acordo com o currículo que está sendo trabalhado e com o nível de conhecimento dos alunos. No caso dos projetos, em geral escolhidos de acordo com o interesse de cada aluno ou grupo de alunos, é possível encontrar uma diversidade de temas, tornando bastante difícil para o professor mediar o processo de aprendizagem. Além disso, essas abordagens são difíceis de serem implantadas em salas com um grande número de alunos (p. 82).

Buscando superar esses desafios, P1 procurou envolver os estudantes propondo desafios e atividades relacionadas ao contexto dos alunos, alinhado aos pressupostos da abordagem CCS. Em um e-mail enviado para o NEAD, o docente descreve como foi o primeiro encontro presencial com uma das turmas:

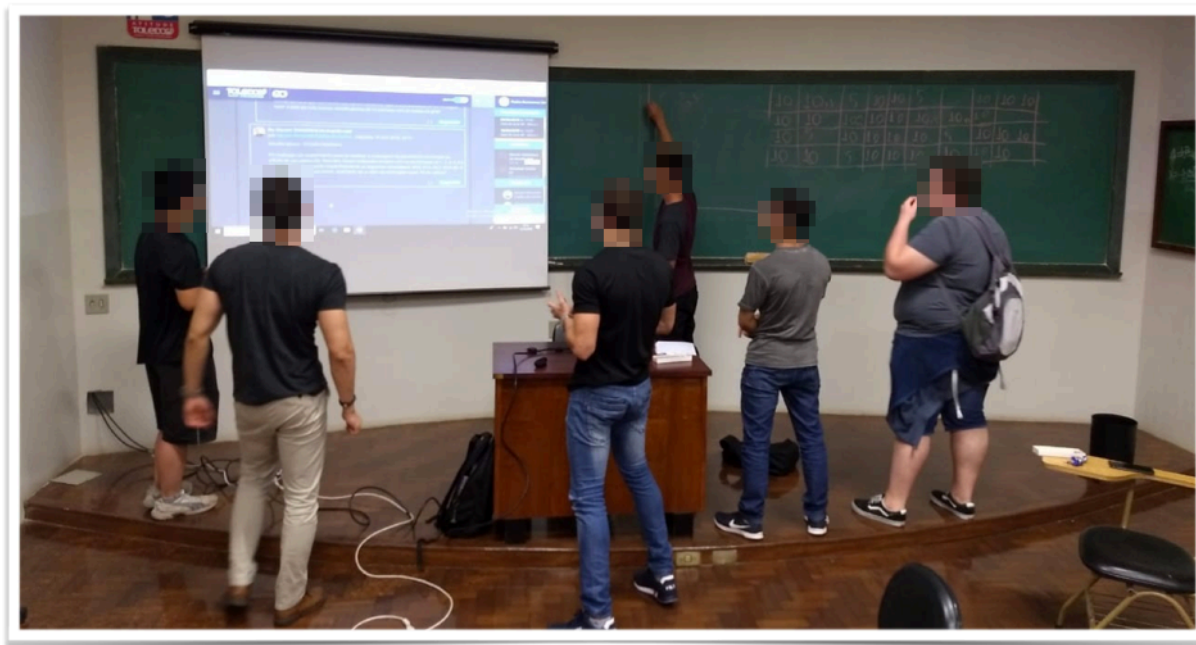
[...] ontem tive meu primeiro contato com a turma de ADM. A turma conseguiu se imergir nos desafios com as atividades contextualizadas e perceberam o quão necessário é o desenvolvimento da interpretação e raciocínio lógico. Acho que faremos importantes avanços. [...] talvez tenhamos êxito inserindo mais exercícios que os incentivem a interpretar, raciocinar e entender. (PROFESSOR P1).

Outro ponto destacado por P1 durante a entrevista foi a busca por estratégias pedagógicas adequadas durante o andamento da disciplina, sempre tentando estabelecer o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem. A seguir, P1 destaca a proposta da Aprendizagem Baseada em Jogos:

[...] eu senti a necessidade de buscar novas soluções, buscar novas estratégias, e uma delas que eu utilizei bastante e que vi um resultando bem interessante foi aprendizagem baseada em jogos, então nesse momento quando eu propus um circuito que chamei de “circuito estatístico”, propus essa atividade, eu percebi o envolvimento deles. (PROFESSOR P1).

A Figura 38 mostra um encontro presencial da disciplina Estatística, onde o professor P1 propôs a atividade denominada de “Circuito Estatístico”, na qual os estudantes, organizados em grupos, resolveram problemas que envolviam cálculos estatísticos, que foram iniciados a partir do fórum de discussão disponibilizado no AVA.

Figura 38 - Encontro Presencial da disciplina Estatística



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

O professor P2 descreve em sua fala a satisfação com a formação continuada em metodologias ativas de aprendizagem oferecidas pela IES, onde obteve através das formações um direcionamento e sistematização, conseguindo destacar

características esperadas dos estudantes ao adotar metodologias ativas de aprendizagem:

[...] após meu ingresso aqui na instituição, onde eu conheci diversas ferramentas, diversas abordagens, de uma forma surpreendente que podem ser aplicadas, que podem enriquecer o contato com os alunos, exigindo ao máximo que eles sejam realmente os protagonistas e não simplesmente os consumidores de conteúdo, trazendo eles para frente do próprio aprendizado. [...]

Mas aqui dentro da Toledo foi quando as formações “formais” vieram com mais força e já direcionadas para docência, e com certeza foi um diferencial muito grande. (PROFESSOR P2).

Outro ponto a destacar é a percepção da importância da intencionalidade, planejamento e avaliação nas práticas pedagógicas.

[...] não tinha essa dimensão de como era boa essa situação de utilizar as metodologias ativas, mas eu de certa forma sempre utilizei sem saber, é o que as vezes a gente acaba fazendo, é obvio, sem a intencionalidade, sem a questão do preparo, mas de alguma forma a gente sempre acaba fazendo. (PROFESSOR P2).

Na disciplina “Ética e Sociedade” o professor P2 utilizou os encontros presenciais para aprofundar alguns tópicos da disciplina. Nos encontros presenciais ele utilizava ferramentas tecnológicas para interagir com os estudantes e aferir a compreensão do conteúdo por meio de uma votação eletrônica, utilizando ferramentas como *Socrative*¹³ e *Mentimeter*¹⁴, por exemplo. Em sua fala, ele descreve que nesse momento ele vinculou o uso das ferramentas tecnológicas a uma metodologia ativa de aprendizagem, a *Peer Instruction*. P2 destaca que o momento presencial potencializou a relação entre aluno e professor, que resultou na proximidade também no ambiente virtual, ou seja, uma modalidade contribuiu para a melhor execução da outra.

P2 ressaltou também como ele articulou os momentos online e presenciais, utilizando a tecnologia em suas práticas pedagógicas:

[...] essa ferramenta para poder colocar situações de exemplo, de casos práticos para eles poderem diferenciar o que é na situação de princípios e valores éticos e princípios e valores morais, e isso estava

¹³ Socrative: <https://socrative.com>

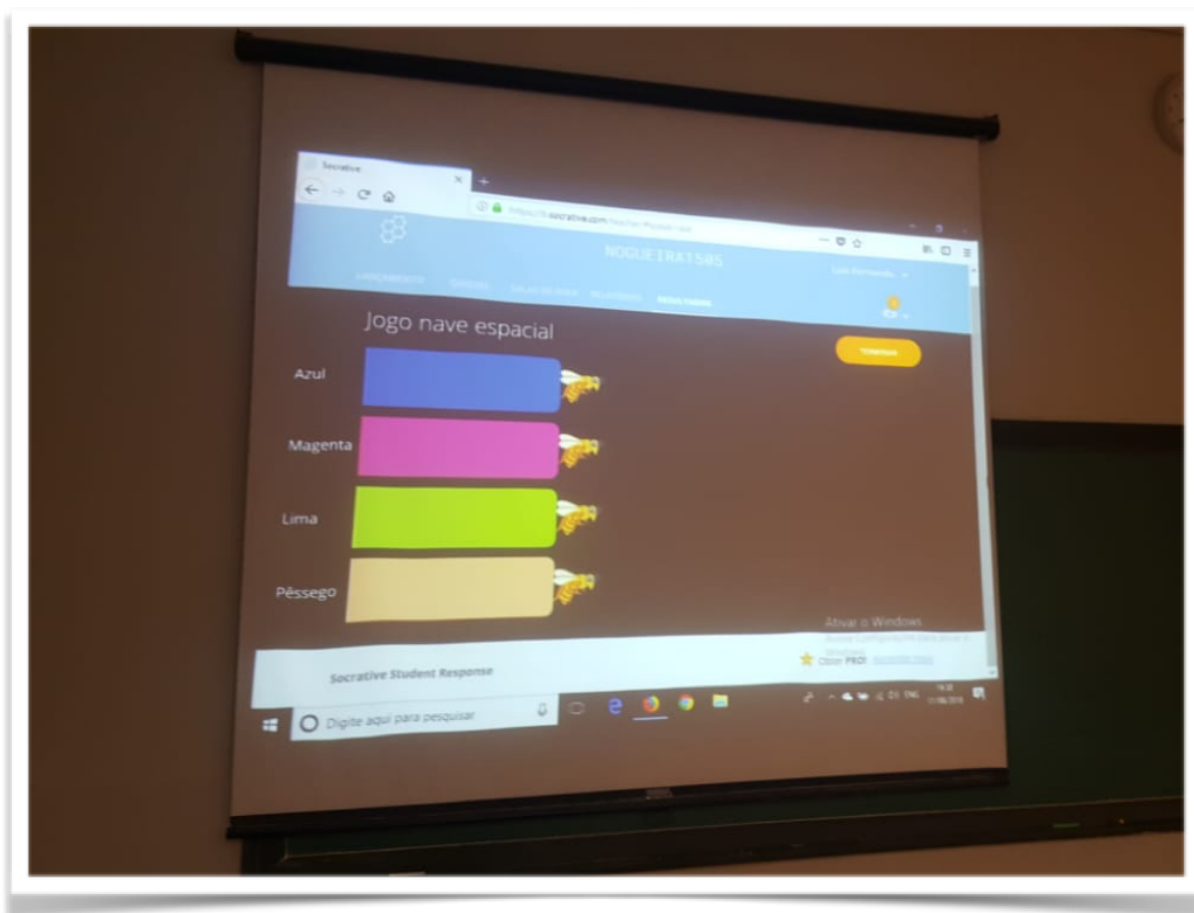
¹⁴ Mentimeter: <https://www.mentimeter.com>

extremamente conectado com a disciplina e com o conteúdo que naquela ocasião a gente estava desenvolvendo. [...] como as reuniões presenciais elas eram sempre após um bloco de aulas online, então era possível fazer a conexão. (PROFESSOR P2).

Na fase de planejamento, o professor P2 elaborou uma matriz pedagógica (ANEXO D) da sua disciplina detalhando o que seria trabalhado em cada módulo no decorrer do semestre, informando o objetivo, o conteúdo e a descrição de cada atividade que seria realizada online ou presencial, mostrando um planejamento prévio da disciplina e a articulação entre os momentos presenciais e online.

Neste documento, o professor P2 indica o uso da metodologia *Peer Instrucion* e competições (Aprendizagem baseada em Jogos) nos encontros presenciais, como foi registrado na Figura 39 em um dos EP da disciplina Ética e Sociedade.

Figura 39 - Uso da ferramenta Socrative



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

O professor P3 destaca que utilizou os momentos presenciais para trabalhar no projeto que envolveu as disciplinas de Sociologia e Filosofia, tendo como produto

final a realização de uma audiência pública (Figura 40), que contou com a participação de representantes de entidades externas como Polícia Militar e Defensoria Pública. O docente relata que eram realizados debates sobre o desenvolvimento do projeto da disciplina, que tratava sobre o fenômeno da drogadição, resgatando os conceitos que eram trabalhados no ambiente virtual. Nesta disciplina houve a utilização PjBL, uma metodologia ativa de aprendizagem. É importante destacar que o papel do professor no EP passou a ser o de curador e de orientador, escolhendo o que é relevante entre a diversidade de informações disponíveis em diversas mídias e auxiliando os alunos a encontrarem sentido na atividade a ser realizada (MORAN, 2017).

Figura 40 - Audiência Pública



Fonte: Toledo Prudente Centro Universitário.

Na entrevista o professor P3 comenta sobre o PjBL que foi desenvolvido no decorrer da sua disciplina:

[...] foi um PjBL, no início do semestre eu fiz uma parceria interdisciplinar com o professor de Filosofia e a gente acabou estabelecendo assim, a gente jogava um caso, um problema, uma situação fática, e os alunos teriam que desenvolver um produto, ao longo do semestre, então a gente acabou tendo encontros presenciais para debater sobre esses projetos que eles estavam desenvolvendo para apresentar em um dia final que foi uma audiência pública, [...]. (PROFESSOR P3).

O docente também destaca a importância da atividade no contexto da disciplina e a relação da atividade presencial com o material que era disponibilizado online no AVA:

[...] e isso tinha relação total com o material publicado, porque como Sociologia envolve não só a parte teórica, e vamos colocar até dogmática, mas também envolve fenômenos sociais contemporâneos, esse problema, essa situação que a gente levou tinha relação total com o conteúdo, [...]. (PROFESSOR P3).

P3 destaca aspectos da abordagem CCS, na qual ele parte de um problema, uma situação (do contexto) e constrói um produto que tenha significado para o estudante no decorrer da disciplina. Ele demonstra como desenvolveu o ensino híbrido, ressaltando a articulação entre o presencial e o online, ou seja, não foram propostas fragmentadas ou isoladas.

[...] o conteúdo trabalhado na EAD, no ambiente virtual, acabava refletindo diretamente nos encontros presenciais, e aí não só nesse PjBL, que foi o exemplo que eu dei de metodologia ativa, mas também debates, apresentações, enfim, várias atividades dos encontros presenciais se relacionavam diretamente com o conteúdo, eu acho até que isso era fundamental, porque senão o aluno percebia uma certa cisão, como se no ambiente virtual estivesse acontecendo uma coisa e no presencial fosse outra matéria, outra coisa, então sempre tinha essa preocupação de intercalar [...]. (PROFESSOR P3).

No terceiro EP o professor P3 abordou o conteúdo tratado na webaula 3 que tratava sobre Minorias, Inclusão e Acessibilidade. Para isso convidou uma aluna da IES, representativa para o tema por ter deficiência e ser transexual, para participar de um *talk-show* com a mediação do docente, compartilhando sua história e debatendo a temática de estudo.

Com essa oportunidade, P3 demonstrou um bom exemplo de como aproveitar o EP, levando o aluno a participar, interagir e se envolver com o conteúdo, além de dar sequência às atividades e discussões também no ambiente online, que são aspectos da abordagem EJV. Após o referido encontro presencial, o professor P3 realizou uma postagem (Figura 41) no fórum de discussão com um vídeo que tratava de um dos assuntos discutidos no EP, sugeriu a leitura de um artigo e também convidou os alunos a opinarem sobre a experiência do EP.

Figura 41 - Fórum continuidade do 3º EP

The image shows a screenshot of a forum post in a learning management system. The post is titled "Fórum - Diálogo sobre o 3º ep" and is dated "quinta, 11 Out 2018, 13:31". The content of the post includes a greeting, a reference to a previous meeting, a video link about homosexuality, and a recommendation of an article about human rights and transsexuals. The post ends with an invitation for students to share their opinions and a signature from the professor.

Fórum - Diálogo sobre o 3º ep

Mostrar respostas aninhadas

Fórum - Diálogo sobre o 3º ep
quinta, 11 Out 2018, 13:31

Olá, tudo bem?

Considerando o tema abordado em nosso terceiro encontro presencial, gostaria de compartilhar um pequeno vídeo que certamente dará ensejo a novos debates e pesquisas:

"Homossexualidade - Por: Drauzio Varella"
<https://www.youtube.com/watch?v=rqi-UTb9f9Y>

Ainda, considerando a questão do uso do banheiro, recomendo a leitura do seguinte artigo:

"Direitos humanos, transexualidade e "direito dos banheiros"
Por: Roger Raupp Rios e Alice Hertzog Resadori
Publicado na Revista Direito & Práxis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ"
https://www.uniceub.br/media/930036/RIOS_Roger_Raupp_RESADORI_Alice_Hertzog_Direitos_Humanos__Transexualidad

Espero, sinceramente, que tenham gostado da aula!

Aliás, adoraria saber o que achou.
E aí, o que me conta? Comente no fórum a sua opinião.

Sinta-se livre para opinar, criticar, elogiar, enfim, agindo com respeito e educação, a liberdade total!

Abraço, Prof.º [Redacted]

Link direto | Editar | Responder

Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Neste fórum houve a participação efetiva da turma e participação ativa do professor P3 comentando cada uma das respostas dos alunos e aprofundando as reflexões, alinhado à abordagem EJV.

O Quadro 9 apresenta algumas postagens dos alunos no fórum de discussão disponível no AVA.

Quadro 9 - Mensagens dos alunos publicadas no fórum de discussão

Aluno	Participação
A1	<p>A Aula realmente foi algo incrível, onde foi extraído vários conteúdos de importância tanto social quanto intelectual.</p> <p>Primeiramente gostaria de expor sobre a questão dos Deficientes, foi muito importante as questões apresentadas, por nunca ter tido contato com essas pessoas realmente não sabia como se comportar para ajudar, sempre tentei [...].</p> <p>Após aula, aprofundando os conhecimentos, achei um blog onde contém muitas informações que me ajudaram a entender melhor sobre esse assunto: https://www.deficienteciente.com.br. e projetos incríveis que podemos ajudar https://www.bengalaverde.org.br/</p> <p>Agora tratando sobre transexuais, achei incrível a participação da convidada, sua coragem, experiência de vida, foi muito importante para mostrar a evolução da sociedade, achei muito importante a visão da convidada, principalmente no momento em que estamos vivendo, as eleições, onde muitos estão usando candidatos para ferir, criticar, e menosprezar essas pessoas.</p> <p>[...]</p> <p>https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45348686</p> <p>essa matéria me deixou chocada, trazendo uma reflexão sobre nossas ações. Achei uma matéria que traduz tudo aquilo que [Convidada] nos apresentou, mostra exatamente a visão da mesma sobre as conquistas dos transexuais http://imparcial.com.br/personalidade/-as-conquistas-dos-transexuais-ainda-sao-muito-embrionarias,21467.</p> <p>Por fim gostaria de agradecer ao professor, foi uma aula incrível de cidadania, sociedade e inclusão.</p>
A2	<p>O último encontro presencial foi algo totalmente inesperado, que me proporcionou uma nova visão social. Antes, da aula eu não entendia muito bem a questão dos LGBT e os deficientes, perguntas como porque eles tem opção sexual diferente ou como eles lidam com a ignorância da sociedade ainda não eram esclarecidas. No entanto, a convidada [Convidada] a que é deficiente visual e trans ao contar sua trajetória de vida , sua mudança de sexo, os problemas e os preconceitos sofridos ampliou meu posicionamento sobre o assunto. [...].</p> <p>Acredito que assim como eu tive uma opinião diferente sobre o tema após a aula , outras pessoas também teriam. A sociedade repulsa tudo aquilo que julga ser diferente de seu padrão estabelecido porque de certa forma tem medo. Terminei meu posicionamento com o grande Nelson Mandela que disse que :<i>"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar."</i></p>
A3	<p>Fiquei realmente surpresa com a aula. É interessante como nós achamos que sabemos sobre determinado assunto e na realidade conhecemos tão pouco.</p> <p>A questão da deficiência visual da convidada era algo que eu "achava" que sabia como ajudar, como proceder diante de uma situação, na verdade como disse, era o que eu achava saber e era algo muito raso. Confesso que aprendi bastante e me interessei pelo assunto [...].</p> <p>Quanto a questão da transsexualidade fiquei também surpresa com a proposta abordada e embora tenha uma opinião muito clara e convicta sobre o assunto, acredito que todos sem exceção devem ser tratados com toda dignidade e respeito, nada deve justificar a falta deles.</p>
A4	<p>Foi o melhor encontro presencial! [Convidada] me tirou várias dúvidas, me deixou emocionada com sua história de vida, suas conquistas, desafios e barreiras vencidas!</p> <p>Depois da aula procurei me aprofundar, me deparei com uma história de superação de uma transexual brasileira, negra e que depois de muitos desafios só</p>

	<p>vem vencendo,tem vontades, e sonhos que não podem ser destruídos por uma sociedade tão preconceituosa quanto a nossa! SEGUIE O LINK: http://especiais.correiobraziliense.com.br/a-trajetoria-de-superacao-de-uma-transexual-brasileira.</p> <p>Por isso professor, agradeço pela aula sensacional. Os assuntos que nos trouxe nunca é demais, quanto mais retratados melhor. [...]</p> <p>Agradeço mais uma vez, trouxe um novo olhar à todos! Obrigada!</p>
A5	<p>A aula foi proveitosa e esclarecedora, principalmente no tocante ao trato que se deve ter com pessoas deficientes. Sobre a homossexualidade, é triste que a nossa sociedade ainda seja massivamente preconceituosa, mas imagino que seja um processo evolutivo, porém, como de costume, o Brasil está longe do ideal. Eu, particularmente, não entendo muito sobre o tema de identidade de gênero e afins, porém a [Convidada] e, posteriormente o Dr. Drauzio Varella, clarificaram a ideia: por que nos incomodamos com assuntos individuais dos outros? Pois bem, não deveríamos.</p> <p>[...]</p> <p>Pasmem, precisamos de racionalidade (que é uma de nossas principais características, embora esquecida) aliado a educação.</p> <p>Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará... inclusive do preconceito... e da religiosidade extrema.</p>
A6	<p>O terceiro encontro presencial foi muito importante e relevante.</p> <p>Primeiramente, foi importante porque fazemos parte de um país ainda muito transfóbico (além de muito homofóbico, racista e intolerante nos mais variados sentidos). E também importante pela forma como foi abordado, através do depoimento de alguém que vive o assunto todos os dias.</p> <p>[...]</p> <p>As vivências trazidas pela [Convidada] servem para que possamos ver os problemas através do seu prisma (tanto os problemas oriundos da transfobia quanto da exclusão proveniente de sua deficiência visual). Ouvir alguém que VIVE esses assuntos é primordial para que nos solidarizemos, tenhamos mais empatia e consigamos refletir melhor antes de falar e agir em sociedade.</p> <p>A questão do uso do banheiro é prova do quanto nossa sociedade consegue ser excludente. Criamos tantas "diferenças" entre os indivíduos, que o simples fato de utilizar um banheiro ainda precisa ser objeto de discussão pelos tribunais superiores do nosso país (como mostrado no artigo referido neste fórum). E o principal incômodo daqueles que não aceitam a presença de pessoas trans nos banheiros correspondentes à sua identidade de gênero, não é a integridade física dos usuários "tradicionais" (até porque é transparente o fato de que verdadeiro risco à integridade física correm as mulheres transexuais quando são obrigadas a frequentar banheiros masculinos); o verdadeiro incômodo é ter que conviver com o "diferente". O problema como sempre se resume à intolerância.</p> <p>Com toda a relevância desse assunto, só resta agradecer a oportunidade de termos participado desse encontro, agradecer tanto ao professor [P3] quanto à querida [Convidada]. Obrigado!</p>
A7	<p>O tema abordado no terceiro encontro presencial foi incrível e muito rico em conhecimento, possibilitou o esclarecimento de dúvidas sobre o assunto.</p> <p>Podemos dizer que o mundo esta em constantes evoluções e mudanças porém as pessoas, a sociedade esta cada vez mais intolerante, em relação as diferenças, rotulam um padrão a ser seguido e lutam a favor disso até o fim, concedendo discursos de ódios por todos os lados, a falta de informação condena a humanidade. [...]</p> <p>Em relação aos banheiros o reconhecimento do Supremo Tribunal Federal coopera imensamente para o reconhecimento dessas minorias e proporcionando os princípios fundamentais descritos na Constituição brasileira como dignidade da pessoa humana, e com isso o direito se mostra um instrumento eficaz em relação</p>

	<i>a pacificação da sociedade, pois o direito como garantia de justiça deve ser condicionante e se adaptar a sociedade.</i>
A8	O terceiro encontro presencial foi tão ilustre quanto significativo. <i>Penso que ouvir e compreender a realidade do outro é demasiadamente importante não só para o exercício da cidadania mas também para nossa formação como estudantes de direito. O conteúdo exposto no encontro presencial, bem como no vídeo e artigo enviados pelo professor demonstram a carência de informação atrelada a manutenção da discriminação, por isso, a comunicação com membros da comunidade LGBT se faz tão importante.</i>
A9	O terceiro encontro presencial foi muito interessante para a melhor compreensão da realidade de uma pessoa que lida com isso em seu cotidiano, <i>uma vez que, pode ser muito fácil para uma pessoa que não lida com a discriminação opinar, sem ao menos ter um devido conhecimento prático com a situação.</i> Através da aula presencial do dia cinco desse mês, mais o conteúdo trazido no artigo de Roger e Alice, trouxe uma reflexão sobre o tema dentro do mundo jurídico em comentar sobre os Direitos humanos, sendo possível fazer um link com o artigo 5º da Constituição Federal inciso I, posto o princípio da isonomia estabelecendo uma igualdade formal, ou seja, aquela que não estabelece distinção entre os indivíduos. <i>Em virtude do princípio da isonomia, é notável que possa ser ferido, ao exigir de um transexual usar um banheiro designado para o sexo não condizente com sua posição, devido ao constrangimento pode vir até ser aceito dano moral dependendo da decisão judicial.</i> <i>Posto pelo Dr. Drauzio, ser algo comum a opção sexual mais variada não só na sociedade humana, mas na de outros animais também, não deveria haver incomodo entre os indivíduos. Porém, este incomodo ocorre, sendo cabível o mundo jurídico resolver tal situação através de sua legitimidade.</i>
A10	O terceiro encontro presencial trouxe uma temática completamente diferente do que eu esperava. E não poderia estar melhor relacionada com nosso projeto do PJBL. <i>Quando falamos de minorias me recordo das aulas de TGE que diziam existir dois tipos de igualdade, a formal "todos são iguais perante a lei" e a material "tratai os iguais igualmente e os desiguais desigualmente na medida de sua desigualdade". [...]</i>
A11	Apreciei a ideia da aula. A dinamicidade de aprender conforme conhecemos a história de uma pessoa que teve experiência de vida diferente de muitos de nós casa perfeitamente com a temática da Sociologia. <i>Há de se comentar também, Professor, sua tamanha receptividade com as opiniões dos alunos e incentivo da interação entre todos, seja tal de forma positiva ou crítica, algo que considero vital para o aprendizado. Parabéns, e continue com o bom trabalho.</i>

Fonte: AVA (2018). Grifos do autor.

Os comentários dos alunos demonstram a satisfação com a proposta realizada pelo docente P3, como o encontro presencial impulsionou a realização de pesquisas, novas reflexões e a construção do conhecimento dos estudantes, quando relacionam o conteúdo da disciplina e outras disciplinas, compartilham materiais de apoio com os colegas e trazem reflexões sobre o aprendizado.

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, os três professores buscaram incorporar metodologias ativas de aprendizagem durante sua prática docente, mas

mesmo com todo planejamento e acompanhamento do DE, na aula presencial nem sempre acontece tudo que foi previsto, sendo do professor a responsabilidade de aplicar as metodologias ativas de aprendizagem e articular os momentos online e presenciais.

Spanhol (2009, p. 412) destaca que “o planejamento é o fio condutor da EAD, pois, nessa modalidade de ensino-aprendizagem, o estudante é o centro do processo, obrigando a um planejamento detalhado das etapas de pré-produção, produção e pós-produção do curso”. Um planejamento prévio facilita a articulação entre as metodologias ativas de aprendizagem e dá significado ao ensino híbrido. Nesse sentido, ressalta-se a importância do processo de formação que deve ser realizado com os docentes, sendo que a matriz pedagógica elaborada pelo professor P2 no momento de planejamento da disciplina é reflexo de sua participação na formação docente específica sobre EAD e orientação do DE.

O professor P1, ao utilizar a Aprendizagem Baseada em Jogos, e o professor P3, ao mediar um bate papo dos alunos com um convidado externo ou ter como projeto final da disciplina a realização de um evento como uma audiência pública com os alunos do curso de Direito, buscaram incorporar a suas práticas pedagógicas o uso das metodologias ativas de aprendizagem e sempre integrando as atividades presenciais com as atividades online. O uso de jogos na educação possibilita um engajamento do estudante em uma aprendizagem sob demanda, buscando soluções para problemas do cotidiano, com necessidade de resolução imediata e com criatividade (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2019).

Durante a pesquisa, constatou-se que o professor P2, embora tenha encontrado mais dificuldades de implementar suas ideias, trabalhou em uma perspectiva de atividades construcionistas, contextualizadas e significativas e buscou fazer isso a partir da gamificação e da resolução de problemas (circuito estatístico) e ao abordar os conceitos de Estatística relacionando-os com situação do mundo real. Nesse sentido, Moran (2015) destaca que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os quais os alunos devem encontrar de forma antecipada durante o curso, pois os mesmos problemas serão vivenciados em sua vida profissional posteriormente.

A seguir, é analisado como as ações docentes favoreceram o ensino híbrido.

4.4 Ações dos docentes para favorecimento do ensino híbrido

Partindo de pressupostos teóricos sobre o ensino híbrido (SHARMA, 2010; MORAN, 2014; VALENTE, 2015; HORN 2015; BACICH, 2016), com o objetivo de elucidar como, nesse tipo de ensino, as ações docentes podem favorecer a aprendizagem do aluno, buscou-se identificar a atuação do docente nos encontros presenciais e nos períodos online e como a mesma contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

Ao ser questionado sobre o que o professor fazia nas atividades propostas nos encontros presenciais, P1 informou que “realizava um resgate dos assuntos apresentados nos módulos online e iniciava a aplicação de exercícios, mas devido ao tempo os alunos não conseguiam finalizar as atividades durante a aula”. Com isso, o professor iniciava uma atividade no momento presencial e complementava e solucionava dúvidas no ambiente online.

Sobre os momentos online, P1 informa que inicialmente tentou utilizar o fórum de discussão para estimular os alunos a interagirem, mas não obteve êxito devido à participação de poucos alunos. O professor buscou manter a interação no fórum, enviar mensagens privadas aos alunos e responder dúvidas nos momentos online. Sobre as interações realizadas no AVA, o professor comenta:

Na parte assíncrona eu sempre tive muita interação por e-mail, na própria ferramenta de comunicação do Portal e do AVA, e depois também fizemos algumas reuniões síncronas, utilizando o Discord, utilizando vídeo conferência dentro do próprio aplicativo, que é quando eles se soltavam um pouquinho mais, no momento síncrono. (PROFESSOR P1).

A interação junto aos alunos é um ponto de destaque de P1, quando ele, ao adotar a abordagem EJV, fundamenta-se na exploração das propriedades interativas de tecnologias, buscando uma participação constante entre estudantes e professor. Nessa perspectiva,

A comunicação passa a ser multidirecional e é explorada intensamente, pois a participação coletiva, a colaboração e a troca de informações e experiências são caracterizadas pelo forte uso das tecnologias, que abrangem a utilização de muitos recursos como: videoconferência e teleconferência, Internet e ambientes virtuais de

aprendizagem, TV, material impresso, software educacionais para web, entre outras mídias digitais (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 18).

P1 buscou estar sempre disponível e presente aos alunos, com o intuito de apoiar e potencializar a aprendizagem, tanto nos momentos presenciais quanto online, e isso pode ser observado pelo seu acesso frequente ao AVA e a interação com um rápido feedback em todas as participações dos alunos. Ressalta-se que o professor tem um papel indispensável tanto no online quanto no presencial, pois ele é o elo entre os materiais didáticos produzidos, recursos tecnológicos disponíveis e os estudantes, somente com sua atuação ativa a aprendizagem dos alunos é favorecida.

O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. (MORAN, 2015, p.26).

Mesmo o professor P1 relatando que a estratégia do fórum de discussão não engajou todos os alunos a participarem, houve a intencionalidade de incorporar a abordagem CCS e verifica-se a presença do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo quando ele propõe um fórum (Figura 42) que relaciona o conteúdo e contexto do estudante.

Figura 42 - Enunciado do fórum: Estatística no mundo real


Fórum: Estatística no mundo real
quarta, 8 Ago 2018, 10:00

Olá pessoal, tudo bem com vocês?

Em nosso primeiro encontro presencial, comentamos sobre criar um fórum para compartilharmos fatos e curiosidades sobre estatística baseado em experiências, situações, cenários, reportagens, fotografias, vídeos, entre outras fontes. Em diversos momentos de nossa vida cotidiana encontramos situações nas quais a estatística está inserida. Fiquem atentos e registrem estes momentos aqui no fórum. Conto com vocês para transformar esse ambiente em algo descontraído, divertido e ao mesmo tempo repleto de conhecimento.

Lembrando que a participação no fórum demonstra o seu interesse pelo assunto e, conseqüentemente, será refletida nos pontos de desenvolvimentos e avaliações ao longo do curso.

Até mais!




[Link direto](#) | [Editar](#) | [Responder](#)

Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Como resposta a essa postagem, os estudantes publicaram fotos de situações que eles se deparam no dia a dia, como a marca de desgaste no balcão onde há uma caneta fixa, a probabilidade de chuva na previsão do tempo, probabilidade em um jogo de cartas, entre outras situações que fazem parte do seu cotidiano. Essas postagens sempre foram seguidas de um feedback do professor (Figura 43), relacionando o conteúdo da disciplina e a importância para a área de atuação do estudante.

Figura 43 - Resposta do professor no fórum de discussão

 **Re: Fórum: Estatística no mundo real**
por [nome] - quinta, 16 Ago 2018, 15:41

Olá [nome], que legal, nessa situação podemos ver claramente como é o comportamento do desgaste.

Observem que o maior contato tende sempre a estar próximo ao ponto médio, bem centro.

Isso define uma das propriedades que existe na Distribuição Normal de Probabilidade.

Vocês já pararam pra pensar na razão disso acontecer tanto?

Obrigado [nome], bora participar galera.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

O professor P1, em um e-mail enviado ao NEAD, relata o desenvolvimento de uma estratégia para aumentar o engajamento dos alunos. O docente gravou vídeos (Figura 44) de forma independente, para dar um rápido feedback aos alunos e ilustrar sua resposta. Para isso, ele gravou a resolução dos exercícios a partir de um dispositivo móvel (tablet), destacando seu Conhecimento Tecnológico proveniente de sua área de formação. Em e-mail enviado por P1:

A primeira abordagem, utilizando a lista online como ferramenta para desenvolver e interagir com os alunos, não foi efetiva por não atingir a todos os alunos (alguns entenderam e me procuraram online para interagirmos, outros nem tanto).

Então pensei em uma nova estratégia para que eles se aproximem um pouco e percebam os aspectos positivos do EaD. Criei uma lista de exercícios referente aos assuntos passados (M1 e M2) para detalhar cada desenvolvimento. Cada exercício da lista (acho que foram 20) gravei um vídeo informal de desenvolvimento e explicação. Em 6 exercícios desenvolvi plenamente a interpretação até chegar ao resultado, enquanto nos outros 14 gravei uma explicação para auxiliá-los no desenvolvimento. Estes 14 defini uma pontuação para ser incluída na nota deles e assim, tentar motivá-los a fazer.

Segue a lista com os respectivos links dos vídeos. Armazenei em um canal do youtube mesmo, como privado, e só acessível pelo link.

Estou compartilhando, pois tenho a esperança que assim conseguirei ajudar os alunos a se desenvolverem. Caso tenham sugestões, fico à disposição. (PROFESSOR P1).

Figura 44 - Vídeo gravado pelo professor resolvendo exercícios

'exercícios'

A gerente da unidade gestora de saúde X de um pequeno município brasileiro defende sua unidade como a mais eficiente das três unidades do município, em termos de motivação de pessoal, pois, durante um ano de registros de faltas e presenças, observou apenas 9 faltas de seus 75 profissionais. A gerente assegura que sua unidade é a melhor no critério "nível de faltas relativo ao número de profissionais", e a sua referência de comparação é a unidade gestora Y, que conta com 120 profissionais e registrou, no mesmo período, 24 faltas. Os gerentes das unidades Y e Z contestam o argumento da gerente da unidade X, o que se tomou fator de potencial conflito entre gestores. Para esclarecer melhor os fatos, o secretário de saúde fez um levantamento das três unidades gestoras de saúde (X, Y e Z), e observou que foram registradas, entre 335 profissionais, 53 faltas no total.

I. Com base no contexto acima, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.
A gerente da unidade gestora de saúde X tem razão ao defender sua unidade como a mais eficiente do município.
PORQUE
II. A unidade gestora de saúde Z tem o mesmo nível de faltas relativo ao número de empregados dessa unidade do que a unidade gestora de saúde Y.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.
A) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
B) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
C) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
D) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
E) As asserções I e II são proposições falsas.

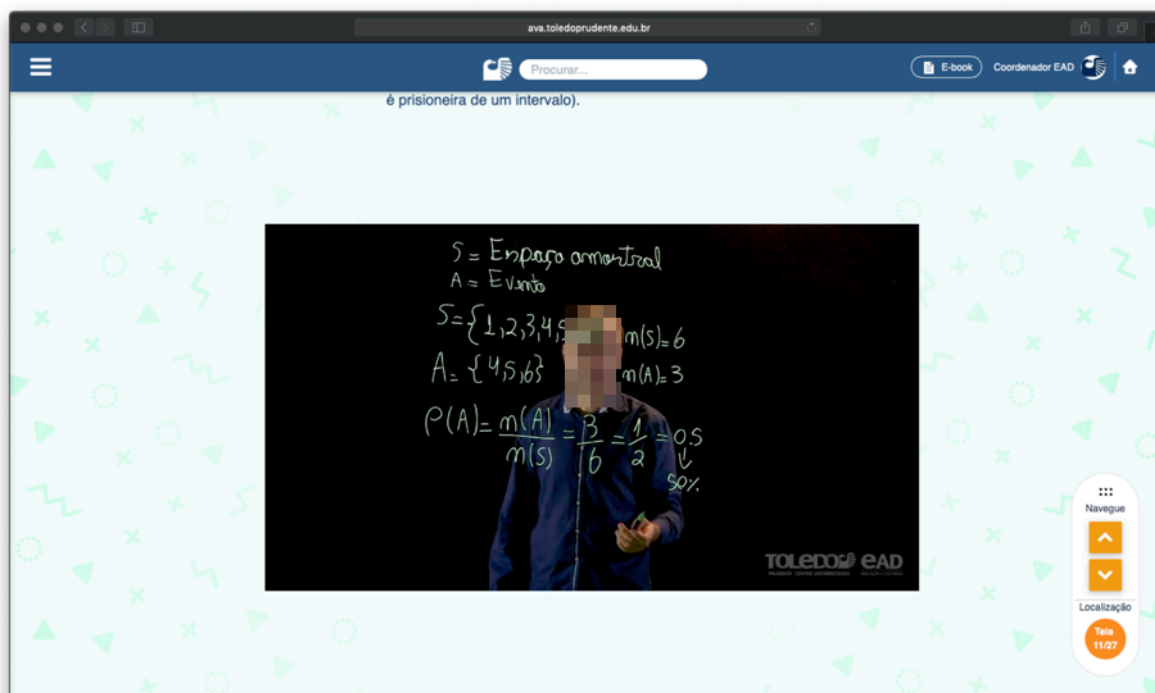
X	Y	Z	Total
F = 9	24	20	53
P = 75	120	140	335

4:19 / 8:49

Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

Como P1 não foi o professor conteudista da disciplina Estatística, ele fez sugestões de complementos nas webaulas e explorou bastante o recurso da lousa de vidro (Figura 45), a fim de favorecer ainda mais a compreensão dos alunos sobre os assuntos discutidos na disciplina.

Figura 45 - Uso da lousa de vidro em uma webaula



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

O professor P1 relata em outro e-mail enviado ao NEAD o que ele desenvolveu na sua aula presencial inaugural e mostra sua habilidade com uso de tecnologias, onde buscou explorar outras ferramentas para facilitar suas ações e otimizar a interação juntos aos alunos.

[...] ontem tive meu primeiro contato com a turma de ADM. A turma conseguiu se imergir nos desafios com as atividades contextualizadas e perceberam o quão necessário é o desenvolvimento da interpretação e raciocínio lógico. Acho que faremos importantes avanços. [...]

[...] Tentei conscientizá-los de que nesse curso, não estaríamos apenas aprendendo estatística, mas desenvolvendo habilidades pessoais de aprender por diferentes mídias (alguns concordaram e comentaram, mas a maioria não), e principalmente a capacidade autodidata, auxiliada pelo professor/tutor.

[...] Encontrei agora um aplicativo do moodle que faz a conexão e integração dos conteúdos e áreas administrativas no celular do AVA. Algum problema em utilizá-lo? [...] A ideia é que eu receba instantaneamente as notificações (integrado com o Android pelas notificação push) e consiga interagir com eles o mais rápido possível. (PROFESSOR P1).

O professor P2 relata que foi um mediador de ensino no AVA e demonstrou preocupação em organizar o material online e utilizar diferentes recursos para apresentar o conteúdo da disciplina, buscando possibilitar maior interação junto aos alunos. Nos momentos presenciais ele trazia assuntos discutidos no fórum de discussão (online) para debater em sala de aula. Além disso, também em aulas presenciais, ele fazia uma breve revisão dos tópicos das aulas online e em seguida aplicava uma atividade, utilizando a *Peer Instruction*, para aprofundar o conteúdo, trabalhar em grupos e sanar eventuais dúvidas dos estudantes.

Na troca de e-mails entre a assessora pedagógica (AP) e o professor P2, verifica-se o acompanhamento e o direcionamento de trabalho do docente, quando há uma orientação para o professor entrar em contato com os alunos de uma turma específica por conta da baixa participação dos alunos no fórum de discussão.

[...] A baixa participação realmente é preocupante. Vi sua mensagem, você fez bem em enviar! Sugiro que nos próximos EP e também online você seja até mais direto no porquê é importante participar do fórum. [...] Também é importante enviar notificação para ambas as turmas comunicando sempre que há abertura de fórum. Para isso, veja as datas no cronograma do AVA por favor. [...] Acessei a turma de CTB, vi que houve participação dos alunos e que você respondeu todos, que ótimo!!! [...] Sugiro que envie uma mensagem para essa turma agradecendo e elogiando as participações, alertando que quem não participou deve ficar atento porque terão outros fóruns e eles valem 3 pontos na nota da disciplina, e que você respondeu todos, [...]. (ASSESSORA PEDAGÓGICA).

[...] acessei o Fórum e verifiquei que somente um aluno do curso de SIS participou do Fórum. [...] por isso enviei uma mensagem com o intuito de incentiva-los à participação nos fóruns e frequência assídua no AVA. (PROFESSOR P2).

Outro destaque de P2 é que ele monitorava a participação dos alunos no AVA e fazia as intervenções quando o aluno não acessava as aulas online. O trecho extraído do e-mail enviado pela AP ao professor destaca essa iniciativa e demonstra o acompanhamento que a AP realizava em relação à atuação dos docentes no ambiente online:

[...] excelente você ter enviado mensagem para os alunos que não acessam o AVA faz tempo! Teve até resposta de aluno com justificativa, perfeito! (ASSESSORA PEDAGÓGICA).

Na entrevista, P2 relatou os desafios encontrados para realização do ensino híbrido, mas também o quanto essa prática pedagógica foi benéfica para ele.

[...] no final das contas foi muito prazeroso mas ao mesmo tempo a gente percebe que as pessoas, de repente alguns docentes, tem uma falsa impressão em relação ao EAD como se fosse uma coisa fácil, mas exige muito mais dedicação e presença das pessoas, para compensar essa questão da ausência física, precisamos de alguma forma estar perto virtualmente e isso não é fácil. (PROFESSOR P2).

O docente também destaca o quanto essa experiência acrescentou para sua vida acadêmica. Entende-se que a experiência na EAD contribui para as ações docentes também na modalidade presencial, pois embora exijam habilidades diversas, o ato de planejar, o uso da tecnologia para favorecer a aprendizagem e otimizar a interação e a produção de materiais didáticos contribui também para o ensino presencial.

[...] experiência ótima, acrescentou demais na minha vida acadêmica, a questão das gravações de vídeos e produção de materiais, de entender a dinâmica da construção, do aspecto pedagógico, isso foi muito bom. (PROFESSOR P2).

O professor P3 também explorava os debates dos assuntos estudados online nos momentos presenciais. Ele informa que a partir de um conteúdo abordado no ambiente virtual ele relacionava com algum fato recente, mostrando a aplicação dos conceitos estudados no mundo real, trazendo para o contexto dos estudantes e atribuindo significado para os conceitos desenvolvidos. P3 afirmou que na maioria das vezes os alunos já vinham com as dúvidas respondidas no AVA e poucas vezes ele fazia uma revisão e solucionava dúvidas presencialmente sobre o conteúdo estudado online. Nos momentos online, sua atividade principal era manter um relacionamento com os alunos a partir das publicações ou atividades realizadas no ambiente virtual, buscando fomentar a participação do aluno, permanecendo ativo no ambiente virtual e respondendo prontamente as dúvidas dos alunos.

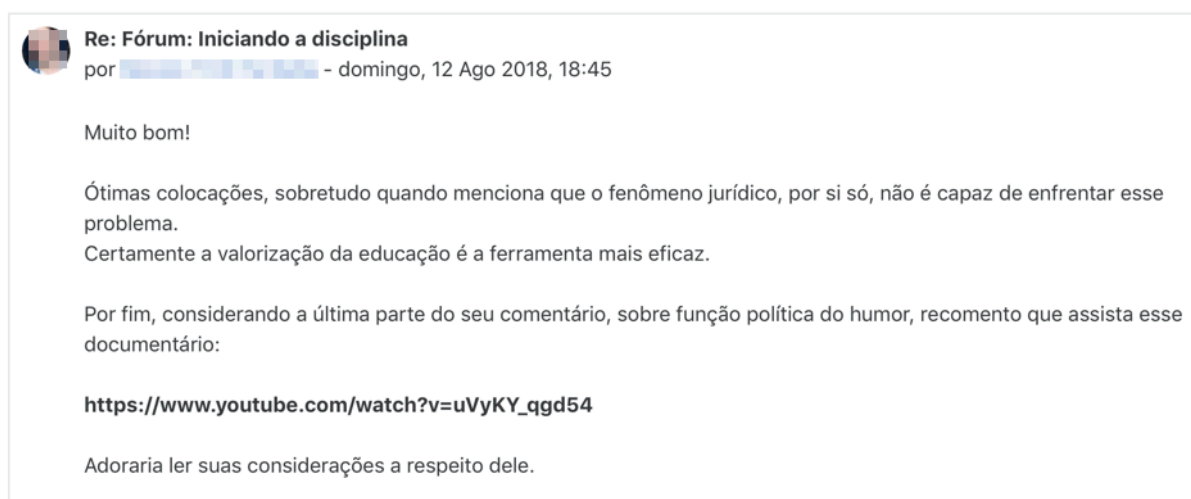
P3 destacou a importância de avaliar o andamento da disciplina e redirecionar a ação pedagógica quando necessário. Ou seja, por mais que as metodologias ativas de aprendizagem sejam teoricamente benéficas para a aprendizagem, é preciso

analisar o que se aplica em cada contexto, adequar ao público-alvo e fazer novos planejamentos, como em todo processo educacional.

[...] e também assim, a gente avaliava, eu pelo menos, conseguia avaliar o que estava certo, o que eu aprendi bastante, qual era a metodologia que estava mais interessante, como fazer um conteúdo mais legal, para daí depois eu tentar aplicar e replicar isso na minha atividade. (PROFESSOR P3).

O professor P3 também tinha uma presença bem ativa no AVA e, na maioria das vezes, ao retornar uma resposta do aluno, seguia os pressupostos da abordagem EJV ao valorizar o que o aluno havia feito e instigar novas reflexões, buscando efetivar a espiral da aprendizagem (Figura 46).

Figura 46 - Retorno do professor no fórum



Fonte: NEAD/Toledo Prudente.

P3 considerou que o maior desafio é como engajar os alunos para que todos tenham um acesso frequente ao ambiente virtual. Para ele, isso torna-se difícil principalmente para os alunos que não são tão organizados e não possuem uma mínima autonomia para conduzir seus estudos. Melques (2017) comenta sobre os desafios da prática pedagógica na EAD:

Essa nova prática pedagógica, que contempla elementos também necessários na educação presencial, deve redirecionar o olhar para o sujeito, entendendo-o como protagonista desse processo: como o estudante pode, ainda que distante presencialmente do seu docente, ter alto nível de interação, atuar colaborativamente com seus colegas,

agir e refletir sobre suas ações, no seu tempo e com o apoio do uso das TDIC? Não se trata de adaptar conteúdos e materiais, mas de concebê-los dentro de uma nova lógica de pensamento (MELQUES, 2017, p. 34).

Diante do contexto da pesquisa, é possível afirmar que os professores entendem que a prática docente no ambiente virtual é diferente da atuação no ensino presencial, e a experiência no ensino presencial não é fator preponderante para um bom desempenho no online. Oliveira, Mill e Ribeiro (2010) corroboram essa percepção, sendo que para eles “[...] a experiência adquirida na educação presencial, embora importante para o trabalho docente em EaD, necessita ser ressignificada na direção de uma nova prática pedagógica” (p. 71). Quando essa prática não é ressignificada, ocorre a transposição entre as modalidades, que é uma inquietação para os autores, pois “[...] o insucesso na EaD parece estar associado principalmente à tentativa de reprodução de práticas docentes presenciais” (p. 47).

Entretanto, ressalta-se que a experiência na EAD contribui para a prática no presencial, principalmente no que se refere à necessidade e à importância do planejamento, e principalmente quando explora o potencial das TDIC de maneira a estabelecer o conhecimento tecnológico pedagógico. Nessa perspectiva, a participação da AP orientando as ações docentes e acompanhando também o processo de execução das disciplinas é um fator relevante para o êxito do ensino híbrido.

Assim, cabe ressaltar que, o ensino presencial e a EAD, embora possuam suas especificidades, contemplam também pontos em comum, compondo uma base de conhecimentos que estrutura a ação docente, já que em ambas é preciso “buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente” (RIBEIRO, MILL, OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Ainda que o docente tenha formação específica, conheça as abordagens pedagógicas e demais particularidades da EAD e do ensino híbrido, tem características que são fundamentais para o ensino híbrido dar certo: compromisso, trabalhar em equipe, responsabilidade com os prazos, assiduidade no AVA, promover a interação junto aos alunos tanto nos encontros presenciais como online, e estabelecer articulação entre as propostas presenciais e online, bem como aplicar em cada uma dessas modalidades atividades que usufruam de suas potencialidades.

Assim, destaca-se a importância de o planejamento e as ações docentes estarem alicerçadas nas metodologias ativas de aprendizagem, e em abordagens pedagógicas coerentes com essas metodologias, como a abordagem CCS e o Estar Junto Virtual, a fim de favorecer a aprendizagem tanto nos momentos presenciais como nos períodos a distância. Esse planejamento reflete no que é feito efetivamente nas aulas e, quanto mais organizado o planejamento e evidente a intencionalidade docente, mais perceptível é para o aluno a dinâmica do ensino híbrido e como ele pode tirar maior proveito dos momentos online e presencial, para que realmente a aprendizagem ocorra.

4.5 Resultados e conclusões

Diante do exposto, constata-se que a base TPACK se apresenta nas ações dos docentes no ensino híbrido no processo de produção e execução das disciplinas. O conhecimento pedagógico do conteúdo é constituído a partir da relação entre o DE e docentes. O conhecimento tecnológico pedagógico é constituído nas relações entre DE e equipe multidisciplinar e também, entre DE e docentes. Já o conhecimento tecnológico do conteúdo é constituído nas relações entre DE, equipe multidisciplinar e docentes. Toda essa construção converge no Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK).

As formações sobre as especificidades da prática docente na EAD e em metodologias ativas de aprendizagem se mostraram fundamentais, seja antecipadamente ao trabalho realizado, como também em processo, para que os docentes desenvolvessem os conhecimentos necessários para atuar no ensino híbrido e trabalhar de forma articulada e intencional com a base TPACK.

A presença de uma equipe multidisciplinar, articulada pelo Designer Educacional, contribuiu para a constituição da base TPACK e favoreceu a qualidade técnica e pedagógica tanto no que foi proposto online quanto nas atividades desenvolvidas presencialmente pelo docente, que ocorreram de forma articulada, potencializando o processo de ensino e aprendizagem no ensino híbrido.

Para que os docentes incorporem metodologias ativas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas, é necessário que assumam um novo papel no processo de ensino e aprendizagem, colocando o aluno como protagonista desse processo, no

qual o professor abandona o papel de transmissor de informações e instiga o aluno a construir seu próprio conhecimento, dentro do seu contexto e a partir do que faz sentido para ele, com a mediação do professor. Isso pode ser feito, por exemplo, a partir das abordagens pedagógicas CCS e EJV, as quais possibilitam que o processo de ensino e aprendizagem seja pautado na ação, reflexão, interação e colaboração dos estudantes.

Ainda, para que os docentes adotem metodologias ativas de aprendizagem, é necessário que sejam formados a fim de possuírem um repertório que possibilite ao professor selecionar e adequar a metodologia que melhor atenda aos objetivos pedagógicos, ao público-alvo e ao contexto em cada situação. No contexto desta pesquisa, isso foi feito principalmente por meio da atuação do LAP junto ao corpo docente.

Nos momentos online o docente também tem papel primordial para que o ensino híbrido ocorra de forma efetiva. No ambiente online, é necessário de fato estar junto ao aluno, provocar reflexões, propor desafios, gerar interação entre os pares, auxiliar o aluno em dúvidas e fornecer um *feedback* formativo. Para isso, os docentes precisam ser constantemente formados e terem disponibilidade de tempo para tal atribuição.

Assim, é possível elucidar como é possível desenvolver o ensino híbrido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e como a base TPACK se faz presente durante todo esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta dados e análises que buscam elucidar a implementação do Ensino Híbrido em cursos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Igualmente esses dados e análises levam a concluir que o desenvolvimento do Ensino Híbrido nesta IES é subsidiado pela base TPACK e está inserido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem.

A pesquisa mostra, através de referências teóricas, que há diversos modelos de Ensino Híbrido, a partir dos quais torna-se possível elaborar e desenvolver atividades docentes na perspectiva do Ensino Híbrido de acordo com as particularidades de cada contexto, considerando de fundamental importância que a IES tenha bem definida quais abordagens pedagógicas norteiam suas práticas e como ela compreende a EAD.

É possível concluir que o apoio institucional com diretrizes bem definidas colabora para que seja possível explorar todo potencial que o Ensino Híbrido pode oferecer no processo de ensino e aprendizagem. Isso requer investimento de recursos financeiros e humanos tanto para compor uma equipe multidisciplinar heterogênea e qualificada, quanto no processo contínuo de formação docente.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou ao pesquisador refletir sobre o objeto de estudo e como as questões da pesquisa se materializavam na prática, ressaltando o ponto de vista do principal personagem desse enredo: o professor.

Sobre como o ensino híbrido foi implementado na IES, buscou-se trabalhar sob a perspectiva das abordagens pedagógicas CCS e EJV nas ações dos sujeitos envolvidos, sendo que tais abordagens devem nortear a formação docente e as práticas pedagógicas. Mostrou-se importante, também, ter à disposição uma equipe técnico-pedagógica capaz de auxiliar o professor e complementar seus saberes, sendo considerados esses aspectos como balizadores para implementar o Ensino Híbrido.

A produção de materiais didáticos diversificados que buscam atender as diferenças na aprendizagem dos indivíduos também são fatores importantes, que vão desde a disponibilidade de recursos tecnológicos (como o AVA e suas ferramentas de interação) e infraestrutura física utilizada pela equipe de produção e docentes (como a Lousa de Vidro e o estúdio de gravação).

Também é possível afirmar que a constituição da base TPACK no processo de elaboração e desenvolvimento das disciplinas assegura a presença dos conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico e essa interseção de saberes apoia os docentes na realização de uma prática pedagógica, em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia, que se mostrou fundamental para a aprendizagem ativa dos alunos.

Assim, para desenvolver o Ensino Híbrido de forma assertiva, é indispensável também a articulação do TPACK em todas as etapas de desenvolvimento de uma disciplina e, para que isso seja possível, além da formação docente, a presença do Designer Educacional é imprescindível para articular todos os envolvidos, maximizando o aproveitando dos conhecimentos de cada um.

Do mesmo modo, esta pesquisa permitiu identificar quais ações dos docentes favorecem a utilização do ensino híbrido, que podem ser consideradas como referências para que o ensino híbrido se efetive.

Ressalta-se que articular as metodologias ativas de aprendizagem ao Ensino Híbrido é de fundamental importância para que não se realize um ensino com tecnologias que resulte na mera transmissão de informações, ora em períodos online, ora em encontros presenciais. Ou seja, entende-se que incorporar metodologias ativas de aprendizagem ao Ensino Híbrido é colocar o aluno no centro do processo, e mais, usufruir dos benefícios pedagógicos de ambas as modalidades (presencial e a distância), indo na direção das mudanças que a sociedade tem vivenciado, em um cotidiano que tecnologia e presencialidade se misturam o tempo todo, de maneira natural e eficaz.

Com as metodologias ativas de aprendizagem norteando as estratégias docentes, integradas às possibilidades proporcionadas pelo Ensino Híbrido, os estudantes podem personalizar seu aprendizado de forma que se tornem protagonistas desse processo.

Ainda há muitos desafios para serem superados, desde o interesse dos estudantes em participar de atividades extra sala de aula, até mesmo preconceito de docentes com a EAD. A ausência da formação base de docentes para o uso das tecnologias na educação e, principalmente, a consciência de que o mais importante é que a prática pedagógica docente esteja centrada na criação de oportunidades de aprendizado, com ou sem tecnologia, bem como, no domínio do conteúdo que quer ensinar (SANTOS; SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2016), são fatores que

deverão ser superados no decorrer do tempo com a ampliação das pesquisas na área e com a experimentação de abordagens pedagógicas diversificadas.

Finalmente, entende-se que esta pesquisa abre possibilidades e indica a necessidade de outros estudos no que diz respeito a como formar docentes para que desenvolvam suas práticas pedagógicas incorporando as metodologias ativas de aprendizagem subsidiadas pela base TPACK, principalmente para o Ensino Híbrido, mas também em outras modalidades educacionais. Os avanços das TDIC e a geração de estudantes que estão por vir apontam a integração do ensino presencial e online sendo cada vez mais comum e necessária, e o ensino híbrido potencializa os processos de ensino e aprendizagem em busca de uma educação de maior qualidade e mais significativa para estudantes e docentes.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Disciplinas eletivas e optativas: como classificá-las**. 2012. Disponível em: <<https://abmes.org.br/colunas/detalhe/680/educacao-superior-comentada---politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. **Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa no 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.

BACICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Pátio, Porto Alegre, v. 25, p.45-47, jul. 2015. Trimestral. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, J & SAMS, A. **A Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio: LTC, 2016

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CLAYTON CHRISTENSEN INSTITUTE. **Blended Learning Universe**. 2015. Disponível em: <<https://www.blendedlearning.org>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

CENSO EAD.BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016** - Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016 [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaber, 2017.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959a.

ERYILMAZ, D. (2015). **The effectiveness of blended learning environments**. Contemporary Issues In Education Research, 8(4), 251-256. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077330.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. **Portal Flipped Classroom Field Guide**. Disponível em: <http://www.cvm.umn.edu/facstaff/prod/groups/cvm/@pub/@cvm/@facstaff/documents/content/cvm_content_454476.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

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

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; CAIN, W. **Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TTPACK)?** Virtualidad, Educación y Ciencia, n. 10, ano 6, p. 9 - 23, 2015.

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

MELQUES, P. M. **Designer educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

MAGGIO, M. **O tutor na educação a distância.** In: LITWIN, E. (org). Educação a distância. Porto Alegre: Artmed, pp.930-110. 2001.

MERCADO, L. P. L. **Equipe multidisciplinar em educação a distância.** In: MILL, D. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. UFSCar, 2018. p. 222.

MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M.; PARMELEE, D. X. **Team-Based Learning: Small-Group Learning 's Next Big Step.** San Francisco: Wiley, 2008.

MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância.** In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. (org.). Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques., Publisher: São Carlos: EdUFSCar, pp.23-40. 2014.

MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** UFSCar, 2018.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.** Teachers College Record, Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054.

MIZUKAMI, M. G. N. **Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens.** In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. Educação a distância e tecnologias digitais. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 149- 172.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** Tradução por Rober to Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança.** 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

Oregon State University Ecampus Research Unit. **Online Learning Efficacy Research Database.** Disponível em: <<http://ecampus.oregonstate.edu/research-database>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

PORVIR. **Ensino híbrido depende da formação de docentes.** Disponível em: <<http://porvir.org/sucesso-ensino-hibrido-depende-da-formacao-docente/20140129/>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

ROSSIT, F. H. A. **Educação Musical a Distância: Base de Conhecimento Docente para o ensino de Teclado.** 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, D. A. N.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.. **Teachers Training for the Use of Digital Technologies.** Universal Journal of Educational Research, Vol. 4(6), 2016, p. 1288-1297.

SCHELL, J. **Sete Mitos sobre sala de aula invertida.** Disponível em: <http://blog.peerinstruction.net/7-mitos-sobre-a-sala-de-aula-invertida-desmitificados/> acessado em 10/06/2017.

SCHMIDT, D. A. et al. **Survey of preservice teachers' knowledge of teaching and technology.** Récupéré le, v. 2, 2009.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas.** In: ETD - Educação Temática Digital 10 (2009), 2, pp. 16-36.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **A importância dos jogos digitais em ambientes híbridos de educação: perspectivas e mudanças para a prática docente.** In: DORNFELD, C. B.; TALAMONI, A. C. B.; QUEIROZ, T. V. O Jogo digital na sala de aula - ÁGUA, AÇÃO E REFLEXÃO: elaboração de jogo digital para a Educação Básica. Ilha Solteira: Unesp, 2019. Cap. 2. p. 25-32.

SERVA, M. **Intro to Problem-Based Learning.** 2014.

SHARMA, P. **Blended learning.** ELT journal, 2010, 64.4: 456-458.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, v. 57,n. 1, p. 1-22, 1987.

SPANHOL, F. J. **Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD.** In: Litto, F. M & Formiga, M (org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questão central: Como o ensino híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK?

Análise de Conteúdo: Parte I – Questionário (Entrevista).

Categoria C1: Como a base TPACK se apresenta nas ações dos docentes no ensino híbrido?			
Questão	Resposta do docente	Aspectos destacados	Conhecimentos TPACK
<p>Q1: Você já participou de cursos/formações sobre EAD? Sobre uso da tecnologia na educação? Sobre metodologia ativa de aprendizagem?</p>	<p>P1: Antes de ingressar aqui na Toledo, o único curso de formação que fiz foi para produção de conteúdos acessíveis, produção de materiais de ensino, trabalhei em um projeto 2 anos com o desenvolvimento de objetos de aprendizagem acessíveis e a formação foi para produção de material, mas não no sentido didático, de expor em frente a uma disciplina.</p> <p>Sobre metodologias ativas, após meu ingresso aqui na instituição, onde eu conheci diversas ferramentas, diversas abordagens, de uma forma surpreendente que podem ser aplicadas, que podem enriquecer o contato com os alunos, exigindo ao máximo que eles sejam realmente os protagonistas e não simplesmente os consumidores de conteúdo, trazendo eles para frente do próprio aprendizado. Isso na verdade a gente já trabalhava em outros projetos nesse sentido também, porque nós sempre abordamos o conceito de construtivismo, ao invés de ser uma aula, ou um guia puramente instrucional, nós sempre procuramos trazer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência anterior com EAD (integrante de equipe multidisciplinar) e com TDIC (formação acadêmica e área de atuação); - Formação continuada sobre metodologias ativas de aprendizagem; 	<p>Conhecimento Tecnológico (TK) está presente devido sua formação acadêmica e experiência profissional;</p> <p>Conhecimento Pedagógico (PK) foi desenvolvido na formação continuada.</p>

	<p>o aluno para produzir, para produzir o seu conteúdo, para construir seu conhecimento. Mas aqui dentro da Toledo foi quando as formações “formais” vieram com mais força e já direcionadas para docência, e com certeza foi um diferencial muito grande.</p>		
	<p>P2: Eu enquanto aluno fiz alguns cursos online de atualização na área do Direito, foram 2 cursos que eu fiz na Fundação Getúlio Vargas, eles são 100% online, não é o ensino híbrido, mas foi bastante interessante essa experiência, além disso eu fiz curso preparatório para concurso, eles não utilizavam exatamente online mas era aquele sistema de aulas com transmissão via satélite (telepresencial), e ai eu fiz cursos no LFG, Damásio, Marcatto, quando eu me preparava para concurso público uma época que eu estudei, isso também é uma forma de contato. Depois nos Estados Unidos quando eu morei lá, fiz na faculdade que eu estava fazendo (isso acho que não coloquei na questão acadêmica, a formação nos Estados Unidos), eu fiz algumas disciplinas online, porque eles também tem o ensino assim, então eu poderia fazer a escolha da disciplina e uma dessas disciplinas inclusive eram destinadas só para quem era bolsista, porque lá a bolsa de estudos é para quem tem boas notas, e ai eu tinha direito de assistir essa disciplina, então era uma disciplina diferenciada, com mais detalhes, mais aprofundada. Ali nos Estados Unidos eu tive contato com algumas metodologias ativas que os professores aplicavam nas aulas, muito embora como docente eu não tinha essa dimensão de como era boa essa situação de utilizar as metodologias ativas, mas eu de certa forma sempre utilizei sem saber, é o que as vezes a gente acaba fazendo, é obvio, sem a intencionalidade, sem a questão do preparo, mas de alguma forma a gente</p>	<p>- Experiência anterior com EAD (como aluno) e TDIC;</p> <p>- Vivência internacional e contato com metodologias ativas de aprendizagem;</p>	<p>Conhecimento Tecnológico (TK) está presente devido sua experiência no uso de ferramentas tecnológicas na modalidade a distância, (enquanto aluno);</p> <p>Conhecimento Pedagógico (PK) e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) fica evidente quando ele consegue relacionar sua experiência discente e refletir para sua aplicação na prática docente, ao utilizar metodologias ativas.</p>

	<p>sempre acaba fazendo, por exemplo, uma sala de aula invertida, eu sempre fiz muito o <i>Peer Instruction</i>, então eu desde sempre trabalhei com essas formas de aprendizado, além da aula expositiva, e lá nos Estados Unidos como aluno eles utilizam bastante especialmente o aprendizado por pares, fazem muito projetos de disciplinas, que eram todas construídas em cima de projetos e aí a gente tinha que se reunir, tinha que utilizar outras ferramentas tecnológicas para poder se reunir com outros alunos, porque a gente ficava em lugares diferentes, mesmo nas disciplinas presenciais a gente tinha que se reunir, aí eu utilizo Skype, uma outra ferramenta de bate-papo (chat) e aí a gente fazia algumas reuniões online para poder decidir algumas questões para evoluir com o projeto para chegar até apresentação final e a entrega do projeto.</p>		
	<p>P3: Sim, na verdade a Toledo enquanto instituição ela foca bastante nesse aspecto pedagógico e de capacitação docente. Todo ano ela faz essa capacitação, ultimamente todo semestre acaba tendo, e eventualmente existe alguns cursos esporádicos, então eu já tive capacitação sobre metodologias ativas, e aí as mais diversas possíveis, desde de TBL, PjBL, PBL, já falamos sobre sala de aula invertida, entre outras, então assim, já fiz toda essa formação e principalmente aí proporcionada pela Toledo.</p>	<p>- Formação continuada sobre metodologias ativas de aprendizagem;</p>	<p>Conhecimento Pedagógico (PK) foi desenvolvido durante a formação continuada.</p>
<p>Q1a: [se sim] Essas formações contribuíram para a sua atuação na disciplina? De que forma?</p>	<p>P1: Sem dúvidas, durante a disciplina semipresencial eu testei com apoio do Núcleo de Educação a Distância várias abordagens, porque eu percebia uma certa resistência do nosso aluno que estava acostumado ou estava esperando o ensino presencial que de repente se deparou com ensino que dependia de um ambiente virtual, então eu senti</p>	<p>- Apoio do NEAD para aplicação de metodologias ativas;</p>	<p>Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) ao buscar novas abordagens de ensino para orientar o pensamento e a aprendizagem do aluno.</p>

	<p>a necessidade de buscar novas soluções, buscar novas estratégias, e uma delas que eu utilizei bastante e que vi um resultando bem interessante foi aprendizagem baseada em jogos, então nesse momento quando eu propus um circuito que chamei de “circuito estatístico”, propus essa atividade, eu percebi o envolvimento deles, só que eu fui conseguir detectar essa necessidade lá para o final dos últimos encontros, então os dois últimos encontros foram totalmente diferentes dos primeiros meses, a partir dessa detecção, dessa necessidade de inovar, vendo que eles não estavam familiarizados ou contentes com essa postura, nesse sentido de inovar com práticas pedagógicas diferentes foi um diferencial que no finalzinho acabou sendo importante para o aprendizado deles.</p>		
	<p>P2: Contribuiu, e a contribuição foi por me deixar a vontade dentro do ambiente, eu sempre me senti a vontade, apesar de inexperiente, que uma coisa é você experimentar isso enquanto aluno, depois outra é você ter a experiência como docente, e ai as figuras que normalmente a gente trabalha ai na Toledo, que é a ideia do Tutor, do Docente em si por conta do ensino híbrido, que é aquela pessoa que estará em sala de aula, e como produtor de material (conteudista), essa experiência foi desafiadora, mas ao mesmo tempo me senti muito a vontade de fazer e acredito por conta dessa interação que eu sempre tive com esses meios. Por exemplo, o da FGV mesmo foi interessante porque tinha as aulas muito parecido com o jeito que a gente desenvolve, então eu conseguia visualizar isso de uma forma mais fácil. É obvio que também gerou desafios, porque o “Estar Junto Virtual” é uma situação que requer muito do docente/tutor, porque não basta apenas entregar o</p>	<p>- As formações e experiências anteriores na modalidade trouxeram segurança para atuação na disciplina;</p> <p>- Abordagem “Estar Junto Virtual” (VALENTE, José Armando): conceito tratado na formação EAD;</p>	<p>Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK) ao mencionar a abordagem EJV.</p>

	<p>material e de vez enquanto aparecer para tirar dúvidas, então essa foi a minha maior dificuldade de conseguir superar a questão dos meus compromissos e outras situações que me foram colocadas por conta da escrita da tese, onde eu tive que dividir muito meu tempo com isso e no final das contas foi muito prazeroso mas ao mesmo tempo a gente percebe que as pessoas, de repente alguns docentes, tem uma falsa impressão em relação ao EAD como se fosse uma coisa fácil, mas exige muito mais dedicação e presença das pessoas, para compensar essa questão da ausência física, precisamos de alguma forma estar perto virtualmente e isso não é fácil. Foi uma experiência ótima, acrescentou demais na minha vida acadêmica, a questão das gravações de vídeos e produção de materiais, de entender a dinâmica da construção, do aspecto pedagógico, isso foi muito bom.</p>		
	<p>P3: Sem dúvida nenhuma, principalmente quando eu entrei na EAD, porque eu usava os encontros presenciais para me valer de metodologias ativas. Então eu não deixava só o ensino tradicional quando a gente tinha encontro presencial, então geralmente a gente trabalhava com metodologias ativas.</p>	<p>- Utilização de metodologias ativas de aprendizagem nos momentos presenciais;</p>	<p>Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) ao referir sobre a adoção de metodologias ativas nos momentos presenciais.</p>
<p>Q2: Você tem experiências anteriores na EAD e no uso de metodologias ativas de aprendizagem?</p>	<p>P1: [não houve experiência anterior como docente na modalidade a distância]</p>	<p>- Sem experiência anterior como docente na modalidade a distância.</p>	
	<p>P2: [resposta anterior na questão anterior]</p>	<p>- Sem experiência anterior como docente na modalidade a distância.</p> <p>- Participou da formação docente para modalidade a distância antes de iniciar as disciplinas;</p>	

	P3: Na verdade a experiência que eu tive na EAD foi como aluno, porque uma das pós graduações que eu tenho ela foi semipresencial também, ela foi pela EAD, então a experiência que eu tinha era como aluno e ai depois a experiência foi só pela Toledo mesmo enquanto professor/tutor.	- Sem experiência anterior como docente (em nenhuma modalidade).	
Q2a: [se sim] Essas experiências contribuíram para a sua atuação na disciplina? De que forma?	P1: -		
	P2: -		
	P3: Contribui. Contribui bastante principalmente com relação a como melhorar, porque eu senti algumas deficiências enquanto aluno que eu aproveitei essa experiência na EAD para tentar não repeti-las enquanto tutor ou enquanto professor, então foi bem positivo. E também assim, a gente avaliava, eu pelo menos, conseguia avaliar o que estava certo, o que eu aprendi bastante, qual era a metodologia que estava mais interessante, como fazer um conteúdo mais legal, para daí depois eu tentar aplicar e replicar isso na minha atividade.	- A formação continuada contribuiu para aprimoramento da disciplina.	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) ao referir a intencionalidade de selecionar a metodologia adequada ao conteúdo proposto.
Q3: Houve alguma ação de terceiros no decorrer da disciplina que supriu os conhecimentos que você não tinha ou que te orientaram durante o processo? Se sim, pode exemplificar?	P1: Com a coordenação pedagógica a gente sempre interagiu bastante e uma coisa muito simples, uma conversa informal até, surgiu uma ideia bem interessante, eu estava preocupado, no sentido de não conseguir estar engajando os alunos de uma forma que eu queria, em que eu falei que já tentei lista, já tentei exercícios, tentei várias abordagens mas não dá certo, eles não se sentem atraídos por isso, ai a gente começou analisar, perguntar coisas simples, qual é o formato que você está utilizando, como você está fazendo, e ai chegamos a conclusão de que as listas de exercícios eram realmente listas de exercícios, que é algo muito chato para o aluno, e nessa conversa informal surgiu a possibilidade de se aplicar alguma coisa baseada em jogos, alguma coisa baseada em competição entre eles, para	- Interação com coordenação pedagógica (NEAD e Geral) proporcionou aplicação de novas estratégias de ensino;	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) ao refletir sobre novas estratégias de ensino.

	<p>motivar isso a eles, então isso surgiu de uma conversa informal, não lembro com quem, não lembro se foi com a coordenação pedagógica diretamente ou se foi com alguém do NEAD, mas surgiu de algo simples, de uma conversa informal, na verdade quase um desabafo, e que ai surgiram outras abordagens que trouxeram a tona novas visões para os alunos, que foi extremamente eficiente.</p>		
	<p>P2: Houve, porque como é um conteúdo de Ética e Sociedade, ele envolve não só um conhecimento que eu teria normalmente maior afinidade, pela minha área de formação que é a área do Direito, mas envolve outros conhecimentos como de Filosofia, de Sociologia. Quando nós fizemos a reformulação do nosso projeto, adequando ele ao pilar do 4.0, formado pela Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo, isso de certa forma exigiu de mim um conhecimento que eu não tinha dedicação para poder formar, então do aspecto ético é fácil da gente analisar, mas alguns conceitos foram importantes a vinda de outras pessoas para contribuir nisso, então eu me lembro que nós convidamos para participar das aulas e das gravações, etc., a professora Carla que falou sobre Direitos Humanos e Acessibilidade, junto com a professora Larissa, que também é uma outra advogada que estuda e tem uma dissertação de mestrado específica na questão da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, depois mais para Empresarial, a gente acabou pedindo socorro do professor Edson Freitas e do Guilherme Bohac para falar um pouco sobre compliance, sobre situações de governança corporativa, em relação a essas materiais, esses conteúdos que eles precisavam um pouco mais de ilustração, de desenvolvimento que a gente quis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio de docentes de outras áreas para desenvolvimento do conteúdo da disciplina (apresentar aplicações práticas dos conceitos teóricos); - Auxílio da equipe multidisciplinar do NEAD durante a oferta da disciplina; 	<p>Conhecimento de Conteúdo (CK) fica evidente na clareza que o docente teve em buscar apoio para a disciplina.</p>

	<p>trazer na aula, um pouco de desenvolvimento da experiência prática para o aluno ver existe aplicação prática daquilo que ele estava estudando de forma teórica com conceitos mais abstratos.</p> <p>A gente tem uma coordenação pedagógica no nosso Núcleo de Educação a Distância (NEAD), essa coordenação é composta pelo coordenação geral que é o Eli, e a coordenadora pedagógica específica que é a Paula, ambos me ajudaram na construção do material, nas ideias, na elaboração, inclusive da correção, no caso da Paula, na correção de texto e verificação do conteúdo, e adequação desse conteúdo ao plano de ensino. E no apoio mais técnico, mais operacional, tanto na questão das edições de vídeo, quanto na elaboração dos layouts, parte gráfica do material que foi desenvolvido em ambiente virtual, com a melhoria inclusive do ambiente virtual, com a otimização e customização que é o nosso conceito, em termos de online, e até o apoio técnico durante as dúvidas dos alunos, isso aconteceu também, porque as vezes acontecia alguma problema, como “ahm, eu não consigo anexar o arquivo”, então o aluno tinha sempre a possibilidade, o aluno podia fazer isso, ou as vezes por intermédio meu, eu tinha acesso também a um aspecto mais técnico da parte mais de programação e da gestão específica do ambiente virtual, em relação a essa questão de dúvidas dos alunos. Então eu tive apoio de todos os lados, fechando todas as pontas, desde a concepção do material, desenvolvimento desse material, depois a produção desse material, depois a colocação desse material no ambiente virtual, e o apoio também de toda essa equipe durante a execução das aulas, e as respostas,</p>		
--	---	--	--

	<p>os feedbacks, etc., que eram precisos ser dados para os alunos.</p> <p>P3: A parte pedagógica e metodológica sem dúvida nenhuma todo apoio do Núcleo de Educação a Distância da Toledo, me ajudou muito, muito mesmo, principalmente as pedagogas mesmo, no início era a Naiara, depois foi a Paula, e o apoio que elas me deram foi bem interessante quanto a deixar a matéria melhor para os alunos, então isso contribui muito. E parte do conteúdo, querendo ou não a graduação e as especializações acabaram fazendo com que eu conseguisse elaborar esse conteúdo, por si só, mas a parte metodológica e esse “jeito do EAD”, sem dúvida nenhuma o apoio delas foi fundamental.</p>	<p>- Apoio pedagógico do NEAD;</p>	<p>Conhecimento de Conteúdo (CK) o professor considerou suficiente devido sua formação acadêmica.</p> <p>E indica que o NEAD teve uma papel importante para articular o TPACK (Conhecimento do Conteúdo, Pedagógico e Tecnológico) para que fosse possível combinar o conteúdo da sua disciplina, tecnologias e abordagens de ensino, o que ele chamou de “jeito EAD”.</p>
<p>Q4: A partir desses conhecimentos que você tem, você se considera apto para atuar sozinho em uma disciplina dessa natureza?</p>	<p>P1: Em todos os processos eu acho que seria impossível, porque dentro da minha experiência anterior, a gente lida muito com o próprio designer instrucional, que é o cara que cuida do conteúdo, que se preocupa com a apresentação, fora isso tem todo pessoal do suporte, em que eu já fiz parte desse suporte e eu vejo o quanto efetivo é essa intervenção, de forma a tirar essa responsabilidade do docente e deixar para o docente o que é do docente, que é justamente a parte pedagógica, a parte de interagir com os alunos voltado realmente para o aprendizado, para produção de conhecimento. Porque eu imagino que se começarmos a agregar muitas outras funções nesse sentido, funções que muitas vezes é executada no ensino presencial, mas no ensino a distância a gente tem um ambiente onde não podemos ser prolixos, nós temos que ser muito assertivos, e eu acho que esse contato específico</p>	<p>- Em todos os processos não é possível;</p> <p>- Papéis destacados: Designer Educacional, e Suporte Técnico;</p> <p>- <i>“deixar para o docente o que é do docente, que é justamente a parte pedagógica, a parte de interagir com os alunos voltado realmente para o aprendizado, para produção de conhecimento.”</i></p>	

	<p>com profissionais realmente especializados no assunto, eu acho que um diferencial muito importante para o aluno, até porque ele acaba enxergando o professor não como o professor, mas como realmente um tutor, que vai ajudar a guiar ele ao longo desse caminho incerto e caso ele tenha algum problema ele sabe a quem recorrer, mesmo que por muitas vezes seja por intermédio do professor, o problema chega ao professor só que o professor consegue direcionar isso para equipe com maior capacidade de resolver.</p>		
	<p>P2: Para que ele possa atingir um nível de excelência, ele teria que ter todos esses conhecimentos que foram adquiridos por terceiros, então, penso eu, que se esse professor não tiver um nível tão grande de conhecimento em tantas áreas diferentes, a equipe é imprescindível, então ele sozinho talvez não consiga fazer da forma como foi feito, com a qualidade que foi feito, porém, é possível pensar em hipóteses mais simples e objetivas, especialmente pensando na questão do ensino híbrido, então a gente tem outras ferramentas, talvez não tão bem desenvolvidas quanto as que a gente desenvolveu no nosso ambiente virtual, mas se a gente tiver um Moodle, ou uma sala do Google Classroom por exemplo, você consegue desenvolver uma série de outras situações sozinho que dá para você fazer, mas eu não sei se ele atinge tão bem, aí eu não consigo avaliar na minha perspectiva hoje, não consigo imaginar não fazendo se não com uma equipe dessas. O material fica muito bom, então o aluno recebe aquilo de uma forma muito positiva, ele tem acesso a um material de altíssima qualidade, e as vezes o professor vai desenvolver por si e não tem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de equipe multidisciplinar para atingir excelência; - Pode pensar em opções mais simples; - <i>“... é possível alguém fazer, mas se for fazer, ou a pessoa vai ter que ter um conhecimento muito grande de tudo, ou o material não será tão bom quanto poderia ser se tivesse uma equipe envolvida.”</i> 	

	<p>uma apresentação tão bonita, não tem um desenvolvimento, uma questão das cores, de utilização das figuras, das imagens, com tanta qualidade e definição quanto teria com um especialistas, com pessoas mais especializadas. Então minha resposta é, eu acho que é possível alguém fazer, mas se for fazer, ou a pessoa vai ter que ter um conhecimento muito grande de tudo, ou o material não será tão bom quanto poderia ser se tivesse uma equipe envolvida.</p>		
	<p>P3: Eu acho, eu acho sim, sozinho assim, e evidente que vai ser um pouco mais trabalhoso, mas eu acho que é possível. A única coisa que eu acho que é interessante, por que assim, pelo menos a minha experiência com EAD eu tinha um suporte muito bom na parte de sistemas, na parte gráfica, na produção de material mesmo, enquanto “designer”, então isso ajuda muito, sozinho certamente eu não conseguiria manter aquele material, naquela qualidade, naquela padrão, mas eu acho que é possível. É evidente que em equipe vai ser um EAD melhor, essa é minha perspectiva, mas eu acho que não é nada impossível, um professor ou alguém começar a lecionar de casa por exemplo, tentar se arriscar nesse mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É possível atuar sozinho, porém será mais trabalhoso; - Importância do suporte técnico e designer gráfico; 	

Categoria C2: Como os docentes incorporam metodologias ativas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas?		
Questão	Resposta do docente	Destaque
<p>Q5: Quais atividades foram realizadas nos encontros presenciais e como elas se relacionaram com o que foi proposto nos períodos online?</p>	<p>P1: Inicialmente a proposta era fazer uma inversão, fazermos primeiro o momento online, de forma que eles conseguissem produzir o próprio conhecimento a partir daquele material e que me procurassem para dúvidas, esclarecimentos, para trabalharmos realmente juntos também no ambiente virtual e ao final de cada módulo fechar com esse encontro presencial para realmente estabelecer ali as conclusões sobre aquele módulo previamente realizado. Mas o tempo foi passando e eu percebi que isso não acontecia, e que na verdade os alunos ainda mantinham esse pensamento de que para resolver alguma coisa, seja um problema, seja uma dúvida, seja alguma coisa nova, tinha que ser no momento presencial. Eu tive muita dificuldade para colocar eles dentro do ambiente virtual e faze-los enxergar que o ambiente virtual era uma oportunidade de estar ali sempre próximo do tutor, do professor, e eles não conseguiam enxergar isso, eles preferiam guardar uma dúvida, guardar uma inquietação para chegar no encontro presencial e conseguir ali conversar da forma com que eles estão acostumados, que é com o ensino presencial. Então, isso foi no início, e a medida com que foi passando acabou se invertendo, o encontro presencial passou a ser como uma abertura, para que eu pudesse fazer uma introdução ao conceito, que era o que eles estavam esperando e o ambiente virtual ficaria ali para algumas dúvidas mais básicas, porque essa interação dentro do ambiente virtual eu não consegui convencê-los da necessidade disso, mesmo tentando diferentes abordagens como aplicativos baseados em comunicação de jogos, em fóruns, em chats, grupos de discussão, mas em</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na entrevista não ficou evidente a adoção de metodologias ativas de aprendizagem nos momentos presenciais; - Havia um planejamento inicial de fazer uma inversão da sala da aula, integrando os momentos online e presencial, mas isso não aconteceu; - Docente relata a falta de interesse a participação dos alunos: "...mesmo tentando diferentes abordagens como aplicativos baseados em comunicação de jogos, em fóruns, em chats, grupos de discussão, mas em nenhum deles eu percebi a participação efetiva dos alunos, ..." - O encontro presencial era utilizado para expor conteúdo (conceitos introdutórios da aula);

	<p>nenhum deles eu percebi a participação efetiva dos alunos, aqueles que me procuravam depois eu fazia questão de pergunta-los em sala de aula, porque o próprio depoimento deles, mostrava o quão útil era nossa interação virtual. Minha expectativa era que o depoimento deles, de alguém que procurou dentro do ambiente virtual uma solução e encontrou, contagiasse os outros alunos, mas infelizmente não foi uma adesão global em nenhuma das turmas. Mas aqueles que começaram a se sentir a vontade dentro do ambiente virtual eles conseguiram perceber o quão rico é essa interação, não só física presencial, mas também a interação, seja ela assíncrona ou síncrona. Na parte assíncrona eu sempre tive muita interação por e-mail, na própria ferramenta de comunicação do Portal e do AVA, e depois também fizemos algumas reuniões síncronas, utilizando o Discord, utilizando vídeo conferência dentro do próprio aplicativo, que é quando eles se soltavam um pouquinho mais, no momento síncrono. Não sei se algo cultural, algo que já está intrínseco neles, mas eu percebi que independente de ser virtual ou presencial eles esperavam sempre o síncrono, talvez pelo perfil do aluno.</p>	
	<p>P2: Quando a gente fazia os encontros eu tentava aprofundar alguns tópicos que eram trabalhados lá dentro da disciplina. Então vamos imaginar, eu vou pegar um exemplo para ficar mais fácil de visualizar, tem uma parte da disciplina que a gente trabalhava a questão da diferença entre Ética e Moral, então eu consegui levar até a sala de aula, no ensino presencial, na sala de aula física, alguns exemplos e situações que a gente trabalhou com os alunos para eles responderem um Quiz, utilizando uma outra tecnologia que no caso foi o Socrative, mas eu já</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os encontros presenciais eram utilizados para aprofundar alguns tópicos da disciplina; - Professor utilizou algumas ferramentas tecnológicas para votação eletrônica (Socrative, Mentimeter) mas não vinculou isso a uma metodologia de ensino como a <i>Peer Instruction</i> por exemplo. - O momento presencial possibilitou uma relação interpessoal e pessoal com os alunos.

	<p>utilizei outras também como o Mentimeter, então a gente utilizava essa ferramenta para poder colocar situações de exemplo, de casos práticos para eles poderem diferenciar o que é na situação de princípios e valores éticos e princípios e valores morais, e isso estava extremamente conectado com a disciplina e com o conteúdo que naquela ocasião a gente estava desenvolvendo. Então como as reuniões presenciais elas eram sempre após um bloco de aulas online, então era possível fazer a conexão. A primeira semana de aula começa com uma aula de introdução e de ambientação, então traz os alunos para essa relação com o professor, eu acho que isso facilita na perspectiva da relação desse estar junto virtual, isso ajuda muito depois lá no ambiente virtual. Não só a facilidade de trabalhar o conteúdo, o material em si, mas para favorecer também esse relacionamento entre aluno e professor, o ensino presencial ele ajuda, porque o aluno de certa forma me vê, ele conversa comigo presencialmente. Quando eu fiz curso, por exemplo, que eram 100% online a gente só via a foto do professor, e muitas vezes não tem aquele contato, os alunos não conseguem ter uma proximidade, óbvio, que nunca deixei de ser de respondido, mas o estar junto virtual fica bem fácil quando a gente tem um pouco mais de contato fora, então essa relação ficou muito interessante, entre o conteúdo em si e a relação interpessoal e pessoal com os alunos.</p>	<p>- Professor fala da importância da aula introdutória e ambientação, que possibilita uma interação entre aluno e professor já no ambiente virtual.</p>
	<p>P3: Olha, a gente fez bastante atividades, como eu comentei sobre metodologias ativas, uma delas foi um PjBL, no início do semestre eu fiz uma parceria interdisciplinar com o professor de Filosofia e a gente acabou estabelecendo assim, a gente jogava um caso, um problema, uma situação fática, e os alunos</p>	<p>- Aprendizagem baseada em Projetos interdisciplinar.</p> <p>- “então a gente acabou tendo encontros presenciais para debater sobre esses projetos que eles estavam desenvolvendo para apresentar em um dia final que foi uma audiência pública”;</p>

	<p>teriam que desenvolver um produto, ao longo do semestre, então a gente acabou tendo encontros presenciais para debater sobre esses projetos que eles estavam desenvolvendo para apresentar em um dia final que foi uma audiência pública, então assim, nisso a gente consegue perceber já que nos encontros presenciais o uso de metodologias ativas estava bem presente mesmo, e isso tinha relação total com o material publicado, porque como Sociologia envolve não só a parte teórica, e vamos colocar até dogmática, mas também envolve fenômenos sociais contemporâneos, esse problema, essa situação que a gente levou ela tinha relação total com o conteúdo, especialmente no segundo semestre que é Sociologia II, porque a Sociologia I ela acaba sendo mais formativa, no sentido de entender o que é a Sociologia e a sua relação com o curso de Direito, e no segundo semestre a gente parte para uma Sociologia mais jurídica e analisando fenômenos sociais contemporâneos, então o conteúdo trabalhado na EAD, no ambiente virtual, acabava refletindo diretamente nos encontros presenciais, e aí não só nesse PjBL, que foi o exemplo que eu dei de metodologia ativa, mas também debates, apresentações, enfim, várias atividades dos encontros presenciais se relacionavam diretamente com o conteúdo, eu acho até que isso era fundamental, porque senão o aluno percebia uma certa cisão, como se no ambiente virtual estivesse acontecendo uma coisa e no presencial fosse outra matéria, outra coisa, então sempre tinha essa preocupação de intercalar, de usar a EAD como uma ferramenta, a verdade é essa, de ver uma metodologia que fosse o melhor para o aluno e o melhor para o professor.</p>	<ul style="list-style-type: none">- “então o conteúdo trabalhado na EAD, no ambiente virtual, acabava refletindo diretamente nos encontros presenciais”- Professor destaca a preocupação de relacionar o conteúdo desenvolvido no AVA com o momento presencial.
--	--	--

Categoria C3: Como as ações docentes podem favorecer a aprendizagem no ensino híbrido?		
Questão	Resposta do docente	Destaque
<p>Q6: O que você fazia nas atividades propostas nos encontros presenciais?</p>	<p>P1: A partir dessa inversão, de que o presencial passou a ser uma introdução, e não um fechamento, eu precisei mudar a estratégia. Eu tentava resgatar todos aqueles assuntos que haviam sido passados nos módulos anteriores, trazer de novo a tona, nem que seja 10 a 15 minutos dos nossos momentos, mas fazer uma retomada para trazê-los de volta e a partir disso já entrar nesse assunto novo, que era específico daquele módulo e já aproveitar para trabalhar alguns exercícios aplicados dentro do encontro presencial. Porque nesse momento trabalhar os exercícios aplicados, como o tempo era bem curto, dificilmente nos conseguiríamos acabar ali no momento presencial, então foi uma estratégia para tentar forçar eles terminarem isso no ambiente virtual, então nos invertemos, começamos no presencial, não finalizamos ali no presencial propositalmente, para que eles continuassem desenvolvendo dentro do ambiente virtual. Nestes momentos eu percebi que por eles já terem começado dentro do presencial, por eles já terem essa afinidade com essa proposta de problema, com um desenvolvimento prévio, eles se sentiam mais confortáveis em me procurar no ambiente virtual para tirar aquelas dúvidas que surgiram do presencial, então inverteu o papel, ao invés do ambiente virtual ser a base, e o presencial ser o complemento para concluir, acabou invertendo a partir do perfil dos alunos, então o presencial passou a ser a introdução e o virtual complemento de tudo acontecer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate dos assuntos tratados nos módulos online; - Nos momentos presenciais eram realizados exercícios aplicados. Os exercícios iniciam em sala e eram concluídos extra-classe (entregues no AVA); - "... como o tempo era bem curto, dificilmente nos conseguiríamos acabar ali no momento presencial, <i>então foi uma estratégia para tentar forçar eles terminarem isso no ambiente virtual</i>" - Os alunos tiravam dúvidas no AVA. - O professor iniciava um conteúdo no momento presencial e complementava e solucionava dúvidas no ambiente online.
	<p>P2: Eu estimulava alguns debates, a gente tinha para todas as nossas aulas virtuais os fóruns de discussão, então alguns temas dos fóruns de discussões a gente conversava ali também, para eu poder estimular o debate e eles entenderem ainda mais, deixar mais fixo a questão do debate e as discussões que agente realizaria depois no fórum. Então eu fazia sempre uma recapitulação bem breve, de 5 a 10 minutos só do que a gente estava estudando, quais os tópicos que estavam nas aulas que estavam acontecendo naquele momento, e aí desenvolvia uma atividade, normalmente uma metodologia ativa, logo depois dessa primeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trazia assuntos discutidos no fórum de discussão (online) para debater em sala de aula; - No momento presencial havia uma breve revisão dos tópicos das aulas online, seguida de uma atividade;

	<p>apresentação da aula, as vezes com algum quiz, ou com algum tipo de competição entre eles, eu fiz também competição não só utilizando ferramentas tecnológicas, mas competição mesmo só de certo e errado no papel mesmo, facilitando a questão, e algumas explicações que eles tinham dúvidas, então a gente interagia de uma forma assim, tinha uma sequência, tinha um porque de a gente estar fazendo a aula, um começo, meio e fim, e as ferramentas utilizadas tinham relação com o que estava sendo trabalhado, mas normalmente a gente utiliza aquele espaço para aprofundar o conteúdo e eles trazerem discussões e dúvidas a respeito do conteúdo que eles estavam lendo.</p>	<p>- Professor considera como metodologia ativa a aplicação de um Quis ou uma atividade onde o aluno respondia “certo” ou “errado”;</p> <p>- Na prática o momento presencial era para fazer uma revisão, um compilado do conteúdo: <i>“mas normalmente a gente utiliza aquele espaço para aprofundar o conteúdo e eles trazerem discussões e dúvidas a respeito do conteúdo que eles estavam lendo.”</i></p>
	<p>P3: O EAD nesse semestre específico que a gente está conversando, ele tinha encontros presenciais mensais, então via de regra eu tinha 4 ou 5 encontros, assim, dependia muito do avançar da matéria para gente desenvolver qual atividade seria trabalhada, vou dar um exemplo, em dado momento eu trabalho o tema sobre Direitos Humanos, e como eu falo de Direitos Humanos dentro do ambiente virtual de aprendizagem, no encontro presencial eu acabava fazendo um debate com os alunos a respeito desse tema, para saber qual que era a percepção que eles tinham desse tema, eu acabava colocando posicionamentos contrários para ser debatido, para que eles pudessem praticar não só a materialização, a memorização do conteúdo, mas também um pouco de retórica, de oratória, a ideia era fazer uma atividade que eles usassem o que eles aprenderam no EAD dentro da sala da aula e eventualmente que isso fosse um conteúdo que eles pudessem aplicar no mundo, essa era a dinâmica. E os encontros presenciais via de regra, eles eram trabalhados dessa forma, a partir de um conteúdo dado no ambiente virtual e relacionado, com algum fato recente ou algo contemporâneo, eventualmente porém, o encontro presencial ele poderia ser um apanhado geral do que já havia sido trabalhado, como se fosse uma grande revisão,</p>	<p>- Um conceito estudado no momento online era debatido no momento presencial;</p> <p>- <i>“...a ideia era fazer uma atividade que eles usassem o que eles aprenderam no EAD dentro da sala da aula e eventualmente que isso fosse um conteúdo que eles pudessem aplicar no mundo, essa era a dinâmica”;</i></p> <p>- os encontros presenciais via de regra, eles eram trabalhados dessa forma, a partir de um conteúdo dado no ambiente virtual e relacionado, com algum fato recente;</p>

	<p>e os alunos tinham a oportunidade de tirar dúvidas presencialmente, mas isso aconteceu raramente, porque geralmente os alunos já vinham para as aulas com as dúvidas respondidas no ambiente virtual, então eu acabava aproveitando esses encontros presenciais para desenvolver atividades novas.</p>	<p>- O professor afirma que na maioria das vezes os alunos já vinham com as dúvidas respondidas no AVA, em poucas fazer fazia uma revisão e tirava dúvidas presencialmente sobre o conteúdo;</p>
<p>Q7: E nos períodos online, quais ações que você realizou? O que você fazia nas atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem?</p>	<p>P1: A parte do fórum foi uma das estratégias que nos iniciamos com uma proposta diferente, eu falei para todas as turmas que a ideia é que nos produzíssemos um conteúdo publicável, nosso próprio “caderno de anotações”. A proposta era eu colocar algumas inquietações e eles discutirem sobre isso, mas todos esses tópicos teriam que vir deles. Então não estávamos ali, utilizando o fórum preocupados em conceitos, preocupados em abstração de conteúdos, nós estávamos preocupados em aplicações no mundo real, poderiam ser diversos contextos. Uma das turmas funcionou muito bem, eles interagiram desde o começo, propondo soluções, enxergando o que nós estávamos vendo ali dentro do conteúdo da disciplina no mundo real, postavam fotos, vídeos, manchetes, essa turma funcionou legal, só que as outras turmas o fórum acabou ficou abandonado, quem acabava interagindo ali era puro e simplesmente eu, mesmo eu forçando, tentando trazer até que as outras turmas tinham postado para dentro, para ver se melhorava a interação, mas não foi efetiva infelizmente. No Discord que é um aplicativo de chat, talvez mais próximo do ambiente deles, nós tivemos uma disposição, uma afinidade um pouco melhor, por ser algo mais próximo do WhatsApp, que é algo que esta rotina de cada um, eu acho que ali eles se soltaram um pouco mais, eles entravam para perguntar qualquer coisa, fazer piada, eu acho que isso é importante, essa informalidade acaba sendo um ponto positivo, para deixa-los mais confortáveis, e dentro do Discord eu percebi que isso acontecia mais fácil. E quando surgiu o Discord o fórum praticamente ficou de lado, porque ninguém mais utilizava, ninguém mais postava nada, mesmo com as minhas provocações, mesmo falando em sala, falando no virtual, enviando mensagens individuais para cada um, peguei a lista de todos os alunos, entrei em contato com todos e foi algo que inclusive</p>	<p>- Utilizou o fórum de discussão para estimular os alunos a interagirem;</p> <p>- Interagiu com os alunos na ferramenta Discord.</p> <p>- Mas não obteve êxito na participação dos alunos nos momentos online. Professor se limitou a interagir no fórum, enviar mensagens privadas aos alunos e responder dúvidas.</p>

	<p>chamou atenção deles, porque no encontro presencial eles perguntaram: “Ahm, Professor mas não era uma resposta automática”, eu falei não, estava lá seu nome, eu escrevi especialmente para você, e ai eles começou a perceber, então quer dizer que não é porque é virtual que não é pessoal. Talvez se tivéssemos um pouco mais tempo, eu acho que a gente conseguiria convence-los, porque querendo ou não é uma mudança cultural, de alguém que não veio preparado para isso, na verdade veio esperando outra coisa, e acabou caindo dentro desse ambiente, como foi algo bem pontual eu acho que não consegui convence-los ainda, mas eu acredito que com um pouco mais de tempo isso seria possível.</p>	
	<p>P2: Assim como no presencial que a gente funcionava como uma espécie de mediador de ensino, no ambiente virtual a gente também agia dessa forma. Como a gente já tinha uma sequencia de estruturação da disciplina que basicamente seguia a ideia de um texto que ele tinha que ler, com alguns vídeos, então a gente preparava esses vídeos no ambiente virtual, para poder deixar os vídeos complementando ou ilustrando, ou alguns gráficos, animações, as vezes até alguns jogos a gente chegou a fazer, coisa simples de arrastar e soltar, a gente desenvolveu vários mecanismos para ele interagir com o computador, para não ser uma coisa tão passiva dele só assistir, e ele não ter uma atuação também pro ativa nesse sentido de estar utilizando a ferramenta, explorando ela da melhor maneira possível. E ao final de cada uma das aulas nós normalmente tínhamos um fórum de discussão e ai ele ficava aberto, com algumas perguntas as vezes relacionadas a um texto, que era um texto a mais que a gente colocava, a gente fez também podcasts, nós utilizamos imagens tocando violão para introduzir a disciplina em si, para falar um pouco do aspecto, deles conhecerem, terem essa identificação com o professor, enfim, a gente desenvolveu várias ações para buscar sempre essa interação, para que ele não ficasse preso somente nas respostas mais, assim, leitura do texto, responde questão, aula presencial, para não ficar maçante e eles não ficaram desmotivados por conta disso, eu tive bastante feedback dos alunos em relação a essas questões, por que eles sempre acharam o material não só muito rico, em termos de conteúdo, mas também com bastante coisas para eles fazerem dentro da aula, então</p>	<p>- Professor relata que foi um mediador de ensino no AVA.</p> <p>- Professor relata a preocupação de como o material foi organizado no AVA e os diferentes recursos utilizados para apresentar o conteúdo e possibilitar uma interação juntos aos alunos.</p>

	<p>mantinha sempre eles ocupados, de certa forma com bastante criatividade para eles não ficarem acomodados.</p> <p>P3: Meu papel no virtual era tanto fomentar a participação do aluno, porque eu acho que esse é ponto chave do EAD, essa é uma deficiência ainda, mas algo que a gente precisa melhorar muito, é essa aproximação do aluno, porque a EAD exige uma organização muito maior do que um encontro presencial, do que uma metodologia tradicional de ensino, então, esse é o principal foco que eu tinha, a parte de relacionamento, tentar sempre manter respostas mais rápidas possíveis, publicar fóruns, publicar atividades extra, conteúdo extra, para que o aluno mantivesse um acesso frequente, essa era a ideia aí, fazer com que esse aluno sempre ficasse vinculado ao ambiente virtual de aprendizagem, e não só, tinha um cronograma e eu só acessasse ou perto de uma avaliação ou algo nesse sentido, a ideia da EAD e essa é grande chave que a gente tem que tentar descobrir, já que você está até fazendo o mestrado nisso, é isso, como tentar aproximar alunos não tão organizados para que eles fiquem com um acesso mais frequente dentro do ambiente virtual. Essa era minha atividade principal, tentar manter esse relacionamento a partir de publicações ou atividades virtuais.</p>	<p>- Fomentar a participação do aluno;</p> <p>- Relata a necessidade de melhorar a aproximação do aluno;</p> <p>- Preocupação de atender rapidamente os alunos e permanecer ativo no AVA;</p> <p>- Docente questiona: <i>“como tentar aproximar alunos não tão organizados para que eles fiquem com um acesso mais frequente dentro do ambiente virtual”</i></p> <p>- Sua atividade principal era manter um relacionamento com os alunos a partir das publicações ou atividades realizadas no ambiente virtual.</p>
<p>Q8: Você entende que sua experiência no ensino presencial contribuiu para sua atuação nos períodos online? Como?</p>	<p>P1: Com certeza, porque mesmo no ensino presencial, eu acabo incentivando eles a não utilizarem o momento de sala para absorver conteúdo, utilizarem para desenvolver habilidades, muito mais do que conteúdo, mesmo dentro do curso de Estatística eu falo que a gente não está ali para aprender fórmulas, para aprender fazer contas, a gente está ali para aprender coisas novas, qual a principal habilidade, análise e interpretação para tomada de decisão, então mesmo nas aulas presenciais eu acabo fazendo eles usarem bastante o momento extra sala, no sentido de desenvolver, testar, pesquisar, porque eu acho que se nós nos limitarmos ao conteúdo, a gente pode ser facilmente substituído por um robô que lê um livro, então acho que essa experiência do aprendizado ela tem que ir muito mais além do que o simples expor o conteúdo, e nisso eu acho que o ambiente virtual é excelente, ele acaba</p>	<p>- Ele afirma que sim, mas não justifica como isso fez diferença para atuação no online.</p>

	<p>extrapolando todas as barreiras de tempo e espaço que seria um obstáculo para nosso aluno, mas nem todos ainda tem essa percepção da riqueza que pode ser o mundo virtual. Mas essa experiência de tentar transpor o conteúdo padrão, mesmo no ensino presencial, eu acho que foi um diferencial interessante na EAD, e talvez tenha sido uma das coisas que chamou mais atenção dos alunos.</p>	
	<p>P2: Eu acho que ele me ajudou mais no contrário, porque aprender a ser docente no virtual é algo diferente, a gente está falando de ensino, relação de ensino-aprendizado, então nos dois lados, o fio que permeia os dois é idêntico, mas o processo, a forma como se desenvolvem é muito diferente, então se esperar só no ensino presencial, por exemplo, no ensino presencial normalmente a gente tem uma aula muito expositiva, especialmente na área do Direito, que a gente vai ter que desenvolver muitas ideais abstratas, que as vezes o aluno é muito construção teórica, então você tem que explicar muito, desenvolver muito o conteúdo, e para mim foi um desafio, nessa caso, deixar essa concepção de lado, mais expositiva, e aprender a ser um professor na área virtual, no ambiente virtual.</p>	<p>- Ele entende que ser docente no virtual é diferente. Principalmente na sua área (Direito) que as aulas são sempre muito expositivas.</p>
	<p>P3: Agora que estou atuando no presencial efetivamente, antes a minha experiência no presencial era tão somente como estagiário docente, eu acho que ela contribuiu, mas eu confesso para você que se eu não tivesse tido essa experiência, eu acho que não seria uma deficiência tão grande, eu vejo extremamente possível um professor entrar direto na EAD e vice versa, porque a realidade é muito diferente, a dinâmica de gravação de vídeos, de produção de material é outra, completamente outra, é obvio que toda experiência é válida, e toda experiência que esse professor eventualmente já tenha no presencial ele vai carregar com ele para o EAD, mas são realidades no meu ponto de vista, bem distintas mesmo, o próprio desenvolver do conteúdo, o EAD ele te permite você aplicar mais conteúdo, ele te permite que você passe mais conteúdo ao aluno do que no presencial, o presencial acaba te limitando um pouco, então assim, nesse ponto o EAD acaba sendo uma vantagem ai com relação ao presencial.</p>	<p>- Ele entende que são realidades distintas, a docência no virtual e no presencial.</p> <p>- Ele não tinha experiência no presencial e entende que não foi um problema;</p>
<p>Q9: Você entende que sua experiência nos</p>	<p>P1: Eu acho que sim, mesmo antes, eu acho que um diferencial é essa interação com tecnologia, essa facilidade desenvolvida ao longo da</p>	<p>- Sim, principalmente no uso das TDICs;</p>

<p>períodos online contribuiu e/ou contribui hoje para sua atuação no presencial? Como?</p>	<p>carreira profissional e acadêmica, com ambientes virtuais de aprendizagem, com metodologias que usam a tecnologia como ferramenta e não como fim. Toda interação da tecnologia não como fim, mas como meio, é fundamental, principalmente para essa geração que a gente encontro agora, essencial, não mais um diferencial, não é mais um opcional, é essencial que nos tratemos com tecnologia, eu acho que isso foi o principal. A gente encontra ainda muitos docentes, um pouco mais clássicos, com mais tempo de experiência até, que ainda encontram uma certa dificuldade em lidar com essas tecnologias, e nesse momento um apoio pedagógico, o apoio de uma equipe que consiga direcionar e instruir o docente a utilizar isso eu acho que é essencial, abordagens simples, como por exemplo fazer um enquete online para o aluno entrar com o celular e responder alguma coisa, fazer um nuvem de palavras que ele sugeriu aqueles termos, eu acho que isso é algo simples mas que acaba trazendo o aluno para dentro da aula, que ele acaba se enxergando como protagonista, que eu acho que deve ser o papel principal do ensino e aprendizagem.</p>	<p>- Mas não relata como isso contribuiu para sua docência no presencial efetivamente.</p>
	<p>P2: Agora o contrário me ajudou muito, porque ai eu consegui entender que a minha aula não precisa ser tão expositiva assim, que eu conseguia utilizar algumas outras ferramentas, então eu comecei aplicar algumas coisa que eu aprendi por conta do ambiente virtual, eu comecei aplicar na minha aula presencial, no momento presencial, ou nas outras disciplinas que eu tenho na instituição que são 100% presenciais. Então eu vejo assim, há um desafio maior para o docente que é, na minha concepção, na minha experiência, para mim foi mais difícil eu me adaptar a situação virtual, ou seja, não ajudou muito o presencial, as experiências que eu tinha lá, então eu tive que aprender mais coisa aqui, mas em compensação o fato de eu ter aprendido essas questões no virtual me ajudaram muito depois a melhorar minha aula presencial. O ensino virtual fez diferença na minha forma praticar docência.</p>	<p>- Sim, pois fez ele refletir sobre sua prática docente no presencial, tentando não deixar a aula tão expositiva;</p> <p>- A experiência no presencial não auxiliou muito no online, mas a experiência no online contribuiu muito para mudar a sua aula presencial.</p> <p>- <i>“O ensino virtual fez diferença na minha forma praticar docência.”</i></p>
	<p>P3: Sim também, em vários fatores e principalmente nessa dimensão de relacionamento com aluno, porque no EAD a gente se relaciona com o aluno de uma forma diferente do presencial e você saber dosar e administrar isso, o EAD foi um ponto chave para mim entrar no presencial com um certo domínio, não que eu tenha, mas assim, em nenhum</p>	<p>- A EAD auxiliou no relacionamento com o aluno do presencial;</p>

	<p>momento me julgo extremamente pronto, nada disso, mas o que eu falo é que esse EAD me ajudou muito no presencial, enquanto relacionamento, enquanto abordagem do aluno, como fazer com que ele se interesse por algo, isso foi bem bacana, porque no presencial a gente tem uma proximidade maior, em tese seria mais fácil, só que como o EAD é realmente mais difícil, você acaba indo para o presencial já mais tranquilo, então o EAD me ajudou bastante para agora estar atuando no presencial de forma mais efetiva.</p>	<p>- <i>“o EAD é realmente mais difícil, você acaba indo para o presencial já mais tranquilo”</i></p>
--	---	---

ANEXOS

ANEXO A - Instrumentos de avaliação 1

Autoavaliação - Docente e Tutor - 2018-1

29/08/2018 13:26

Autoavaliação - Docente e Tutor - 2018-1

Prezado professor, por favor, responda a autoavaliação referente aos papéis de docente e tutor das disciplinas EAD/Semi.

O prazo para responder é até o dia 10/05/2018.

Obrigado.



NEAD - Núcleo de Educação a Distância
Toledo Prudente Centro Universitário

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome: *

3. A produção/revisão de materiais e atividades é planejada e *

Marcar apenas uma oval.

- comunicada ao NEAD antes da oferta da disciplina.
 comunicada ao NEAD no decorrer da disciplina.
 comunicada ao NEAD na semana que antecede a oferta da aula.

4. Envio materiais/atividades nas datas combinadas com o NEAD. *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Na maioria das vezes
 Ocorrem pequenos atrasos
 Com frequência é necessário estimar novos prazos

5. Informo devidamente (referencio/atribuo crédito) a utilização de conteúdo de terceiros para a produção de materiais e atividades. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Busco utilizar linguagem clara, objetiva e dialógica nos materiais e atividades. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. É necessário corrigir questões/respostas no decorrer ou após as atividades por contestação dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca aconteceu
 Aconteceu alguma vezes
 Acontece com frequência

8. Proponho atividades em formatos diversificados. *

Marcar apenas uma oval.

- Não proponho
 Somente no AVA (tarefa, questionário, fórum, estudo de caso, etc.)
 Somente nos encontros presenciais
 Em ambos

9. Proponho atividades que consideram o contexto de atuação dos alunos e os auxilio na atribuição de significado. *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Na maioria das vezes
 Frequentemente
 Raramente
 Não proponho

10. Artigo a proposta dos Encontros Presenciais (EP) à proposta pedagógica online. *

Marcar apenas uma oval.

- Em todos os EP
 Na maioria dos EP
 Em alguns EP
 Ambos tem propostas diferentes para contemplar todo o conteúdo previsto para a disciplina

11. Acesso o AVA: *

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
- Em um dia da semana
- Em dois dias na semana
- Em três dias na semana
- Em quatro ou mais dias na semana
- Aos finais de semana

12. Utilizo o AVA para: *

Marque todas que se aplicam.

- responder as dúvidas dos alunos
- sugerir materiais complementares
- enviar lembretes sobre datas dos EP
- enviar lembretes sobre entrega de atividades
- motivá-los sobre os conteúdos disponibilizados
- articular o conteúdo do AVA com acontecimentos atuais noticiados
- atribuir nota nas atividades propostas
- atribuir feedback nas atividades propostas

13. Quando proponho fórum de discussão, em relação à minha frequência de participação:

*

Marque todas que se aplicam.

- aguardo a participação dos alunos para fazer as intervenções
- Participo aos finais de semana
- Faço algumas postagens, sem responder especificamente os alunos, assim não deixo nenhum sem resposta
- Respondo, numa mesma postagem, alguns alunos
- Respondo a maioria das postagens
- Respondo todas as postagens
- Participo raramente por falta de tempo e/ou familiaridade com a ferramenta
- Não participo
- Não utilizei fórum

14. Quando proponho fórum de discussão, em relação ao conteúdo das minhas postagens: *

Marque todas que se aplicam.

- Respondo as postagens dos alunos, elogiando e/ou agradecendo
- Realizo novos questionamentos
- Ao responder as postagens, apresento novos materiais e reflexões
- Articulo as postagens dos alunos
- Não utilizei fórum

15. Quando proponho atividade dissertativa online: *

Marque todas que se aplicam.

- não atribuo feedback
- realizo feedback na aula presencial
- realizo feedback no AVA
- não apliquei

16. Em relação ao feedback atribuído: *

Marque todas que se aplicam.

- atribuo nota
- crio feedback padrão para os alunos diferenciando entre os que fizeram adequadamente e os que não fizeram
- se o aluno atingiu nota máxima, não atribuo feedback textual
- se o aluno atingiu nota máxima, atribuo feedback textual elogiando
- se o aluno atingiu nota máxima, atribuo feedback textual, comentando sobre o conteúdo da atividade realizada e apresentando novos questionamentos/reflexões
- se o aluno atingiu nota insatisfatória ou mediana, não atribuo feedback textual
- se o aluno atingiu nota insatisfatória ou mediana, atribuo feedback informando que ele não atingiu ou atingiu parcialmente os objetivos da atividade
- se o aluno atingiu nota insatisfatória ou mediana, atribuo feedback informando o que ele não contemplou e como poderia contemplar
- Outro: _____

17. O que você pode fazer para melhorar sua atuação como docente/tutor? Como o NEAD pode lhe ajudar?

18. Comentários, críticas e sugestões:

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Powered by
 Google Forms

ANEXO B - Instrumentos de avaliação 2

Instrumento de Avaliação - Coordenação NEAD avalia Docente 2018/1

Escala:

1 = plenamente insatisfatório

5 = plenamente satisfatório

1. Planeja-se previamente com a equipe multidisciplinar para a produção/revisão de materiais e atividades.

1 2 3 4 5

2. Cumpre os cronogramas estabelecidos com a equipe.

1 2 3 4 5

3. Respeita os direitos autorais de terceiros na produção de materiais e atividades.

1 2 3 4 5

4. Utiliza linguagem clara, objetiva e dialógica nos materiais e atividades.

1 2 3 4 5

5. Propõe atividades diversificadas, contextualizadas e significativas, que colocam o aluno como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

1 2 3 4 5

6. Articula os encontros presenciais com a proposta pedagógica online.

1 2 3 4 5

ANEXO C - Instrumentos de avaliação 3

Avaliação da disciplina: Sociologia EAD/Semi

29/08/2018 13:28

Avaliação da disciplina: Sociologia EAD/Semi

Avaliação da disciplina e docente – EAD
Sociologia

Prezado aluno,
A sua opinião é muito importante para a melhoria contínua da disciplina e da prática pedagógica do professor. Por isso, solicitamos que preencha esse breve questionário utilizando os seguintes critérios:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

***Obrigatório**

1. Informe seu curso/turma: *

Marcar apenas uma oval.

- Direito - 1A
- Direito - 1B
- Direito - 1C
- Direito - 1D
- Direito - 1E
- Direito - 2F

ASPECTOS GERAIS DA DISCIPLINA

2. 1) Os conteúdos dos materiais (e-books, webaulas e vídeos) foram apresentados de forma clara e objetiva. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

3. 2) Os conteúdos foram abordados de forma aprofundada. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

4. **3) Estou satisfeito com o design (aparência e atratividade) dos materiais (e-books, webaulas e vídeos). ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

5. **4) O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) me propiciou navegação fácil e intuitiva. ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

6. **5) Considero que aprendi a conteúdo proposto na disciplina. ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

SOBRE O DOCENTE

7. **6) O professor apresentou e explicou o funcionamento da disciplina no início do semestre, contemplando o conteúdo previsto, a metodologia (atividades presenciais e online) e as formas de avaliação. ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

8. **7) O professor demonstrou respeito e cordialidade para com os alunos. ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

9. **8) O professor mostrou-se disponível online e enviou as orientações necessárias para o desenvolvimento das atividades. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

10. **9) A participação do professor no AVA favoreceu a minha aprendizagem. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

11. **10) O professor motivou a participação dos alunos nos encontros presenciais. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

12. **11) O professor é claro e objetivo em suas explicações. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

13. **12) O professor demonstrou conhecimento da sua disciplina. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

14. **13) O professor apresentou exemplos esclarecedores da teoria em situações práticas do futuro profissional. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

15. **14) O professor avaliou de forma coerente o desempenho dos alunos. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

COMENTÁRIOS

16. **Apresente elogios, críticas e/ou sugestões que podem contribuir para a melhoria da disciplina e da prática pedagógica do professor.**

ANEXO D – Template Matriz Pedagógica

PLANEJAMENTO GERAL			
Aula	Objetivo da aula	Atividade*	Objetivo da atividade
1			
2			
3			
4			

*Se você optar em não indicar atividades em seu produto EaD, é importante que você descreva com detalhes o objetivo de cada aula/conteúdo previsto.

AULA TEMA SEMANA MÓDULO					
(Aula 1)					
(Nome da aula e período)					
CONTEÚDO	OBJETIVOS	MATERIAIS	ATIVIDADES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	FERRAMENTA MOODLE
Especificar nesta coluna o conjunto de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que você espera ensinar, para garantir o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.	Especificar nesta coluna o que você espera que os alunos aprendam nas condições de ensino presentes no seu produto EaD.	Especificar nesta coluna os tipos de recursos/materiais que irá utilizar para cada conteúdo abordado (textos, vídeos, jogos, simulações, softwares, entre outros).	Especificar nesta coluna como você pretende desenvolver os conteúdos propostos para atingir os objetivos elencados.	Se as atividades propostas forem avaliativas elencar os critérios de avaliação.	A partir das ferramentas do Moodle que conheceu, indique qual você utilizará para o desenvolvimento da atividade proposta.
(Utilizar as linhas se houver necessidade, para melhor organização)					
DESCRIÇÃO DETALHADA DAS ATIVIDADES	Se em seu produto EaD constar proposta de atividades você deverá preencher aqui a comanda de cada atividade relatada acima, ou seja, o que irá para o cursista de orientação. Não se preocupe com a linguagem, se o essencial da orientação estiver aqui, eu adapto para o cursista. No caso de leitura de texto ou só assistir vídeo, não é necessário fazer comanda.				
OBSERVAÇÕES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	Só é necessário preencher se houver alguma informação especial/importante.				

Observação: Use este quadro para cada aula e atividade proposta.



Orientações iniciais: Antes de iniciar o planejamento pedagógico do seu produto EaD é necessário que você informe os itens abaixo, a partir deles você poderá definir conteúdos, atividades que serão desenvolvidas, quais recursos e materiais serão produzidos, entre outras coisas.

Professor (a) Autor (a)

(Nome)

Produto EaD

(Curso livre; disciplina, ou apenas um tópico de conteúdo ou módulo de uma disciplina que já ministra)

Ementa

Modelo da Matriz Pedagógica
 (adaptado de MELQUES, 2017)

Objetivo Geral

Objetivos Específicos

Carga Horária

Após definir a carga horária é importante que você defina se seu produto será pensado por: semana, módulo, aula/conteúdo, tema. Esta definição é importante para que você possa definir as atividades que serão desenvolvidas e a proposta pedagógica do produto.