



A formação continuada do professor que atua nos cursos superiores no formato blended learning utilizando a metodologia da sala de aula invertida

Inge Renate Fröse Suhr

(Uninter)

Resumo

A pesquisa em andamento ora apresentada tem por objetivo investigar que saberes são necessários para uma atuação docente competente em cursos semipresenciais que funcionam segundo a lógica da sala de aula invertida. A metodologia utilizada é a da pesquisa-ação, tomando o olhar dos professores atuantes nos referidos cursos como referencial para o aprofundamento do tema. Na Instituição de Ensino Superior pesquisada, tais cursos são uma busca de superação da dicotomia EaD e presencial e se apoiam fortemente no uso de Tecnologias de Inovação e Comunicação para transmissão dos conceitos. Nos encontros presenciais cabe ao professor o papel de mediador de atividades que exijam níveis mais aprofundados de raciocínio, tais como análise, síntese, reflexão, por meio de aplicação dos conceitos em atividades teórico-práticas. A orientação da IES para isso é o uso de metodologias ativas. Esse panorama exige do docente uma nova postura, que supere a mera transmissão de conhecimento. As categorias até agora levantadas pelos sujeitos de pesquisa, em ordem de importância se referem a: maior domínio sobre os aspectos operacionais da EaD; uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); conhecimento prévio da proposta do curso; conhecimento sobre interdisciplinaridade; domínio de metodologias ativas para efetivar a sala de aula invertida.

Palavras-chave: formação continuada de docentes para ensino superior, sala de aula invertida, cursos híbridos.

Abstract

The ongoing study presented here aims to investigate what knowledge is necessary for a competent teacher performance in semi-distance courses that operate according to the logic of the flipped classroom. The methodology used is that of action research, taking the look of the teachers working in those courses as a reference for the issue of deepening. In the surveyed higher education institution, such courses are an attempt to overcome the distance education and classroom dichotomy, relying heavily



on the use of Innovation and Communication Technologies for transmission of concepts. In person meetings is up to the teacher the role of activities mediator that require deeper levels of thinking such as analysis, synthesis, reflection, through application of the concepts in theoretical and practical activities. The IES orientation for this is the use of active methodologies. This scenario requires a new approach from the teacher, that goes beyond the mere transmission of knowledge. The categories raised so far by the research subjects, in order of importance refer to: higher control over the operational aspects of distance education; use of Virtual Learning Environment (VLE); knowledge of interdisciplinarity; prior knowledge of the course proposal; domain of active methodologies to effect the flipped classroom.

Keywords: continuing education of teachers for higher education, flipped classroom, blended learning.

Introdução

Vivemos numa época em que fatores tais como a globalização, a reestruturação produtiva e a revolução técnico-científica exigem de um número cada vez maior de pessoas, um nível de capacitação mais elevado, em nível superior. Espera-se também que os egressos deste nível de ensino sejam capazes, não apenas de atuar como profissionais ante as demandas da atualidade, mas que tenham condições de resolver situações novas, imprevistas. Portanto, é preciso desenvolver, no decorrer do processo educacional, a autonomia intelectual e a capacidade de pesquisa, relevantes na solução de problemas que virão a surgir no desempenho profissional e na atuação cidadã.

Tendo em vista o panorama brevemente descrito acima, é fácil concluir que um ensino superior baseado apenas na transmissão de conhecimentos já consolidados pelo professor aos alunos já não basta, é insuficiente! Com o objetivo de superar uma estrutura de ensino superior conteudista, baseada na transmissão e memorização,



nesse sentido que vêm crescendo várias propostas, dentre as quais o ensino híbrido (*blended learning*) e a sala de aula invertida (*flipped classroom*).

Como a literatura sobre estes temas não é originariamente brasileira, alguns autores utilizam o termo *blended learning* e outros, “ensino híbrido”. Para fins deste texto usaremos os dois termos indistintamente, como sinônimos, entendendo-os como tentativa de conciliar vantagens das modalidades presencial e a distância, “considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos”. (TORI, 2009, p. 121) Do mesmo modo, o termo sala de aula invertida será utilizado como sinônimo de *flipped classroom*.

Os cursos híbridos vêm sendo apontados como tendência de futuro para as Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em vista o fato que, cada vez mais as pessoas estão conectadas a diversos dispositivos eletrônicos, o que lhes permite ter acesso à informação em qualquer local e tempo. Estes cursos têm “por base a aprendizagem autônoma, na perspectiva do trabalho coletivo e em rede” (MORAES, s/d, p.3). Utilizam as possibilidades da mediação tecnológica, mesclando momentos e/ou atividades de pesquisa autônoma com situações de construção coletiva de conhecimento, seja virtual ou presencial. Peña e Alegretti (2012) apostam nas possibilidades do ensino híbrido como uma nova cultura de ensino, prevendo uma organização que se encontra em um espaço físico determinado e se expande indo além da aula convencional, a partir do momento que o mundo virtual passa a fazer parte integrante do ambiente de ensino e aprendizagem escolar.

Segundo os pesquisadores, este modelo ajuda a pensar o processo de ensino e aprendizagem baseado em metodologias não tradicionais. Para Tori (apud MORAES, s/d p.4),

o *blended learning* é a quebra da dicotomia da distância na educação a distância, a qual vai de um nível zero (atividade totalmente a distância) à máxima proximidade, em função das dimensões do



espaço (real-virtual), tempo (síncrono-assíncrono) e interatividade (passivo-ativo) avaliadas sobre a relação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conteúdo. No futuro, com a evolução das novas tecnologias como Web 2.0, Videoconferências hiper-realistas, Web 3-D, entre outras, haverá a busca pela mistura entre esses dois ambientes, além de se buscar o compartilhamento dos conteúdos digitais e ter o aluno como produtor de conteúdos.

Matheos (2012) define o ensino híbrido como “integração organizada de abordagens e tecnologias complementares da educação presencial e a distância cuidadosamente selecionadas.” É, portanto uma combinação de ensino presencial e virtual, surgindo como alternativa para atender a diversidade de estilos de aprendizagem. Segundo Nieves (2010), para que o mesmo seja considerado híbrido, o curso deve ter como eixo principal atividades a distância e a utilização de multimeios nas aulas presenciais. Considera, portanto, que são “híbridos” os cursos nos quais o uso dos ambientes virtuais ultrapasse a 30% das atividades planejadas e executadas.

Embora o ensino híbrido possa trazer um grande avanço, se não for planejado de maneira a superar a mera transmissão de conhecimentos, pode se transformar num “modo diferente de fazer o mesmo”, ou seja, também é possível fazer um ensino conteudista, fragmentado e baseado na transmissão de saberes já consolidados, mesmo que usando a mediação tecnológica. Por isso, defendemos sua associação com a metodologia da sala de aula invertida (*flipped classroom*) e utilizando metodologias ativas.

Buscamos apoio em Valente, para quem a sala de aula invertida é um dos formatos de ensino híbrido, no qual

o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar



os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios, etc. (VALENTE, 2014, p. 85)

Para Suhr (2015, p.5) a “sala de aula invertida possibilita a organização das sequências de atividades de maneira mais adequada às necessidades do aluno, conciliando momentos de auto estudo – autônomo, respeitando o ritmo individual – com momentos de interação presencial”. Os alunos realizam estudos e pesquisas de maneira autônoma, embora orientados por uma problematização e/ou um roteiro de estudos apresentado pelo docente. Portanto, os níveis mais simples de aprendizagem, tais como o domínio e a compreensão de termos, fatos, conceitos, são realizados por meio do autoestudo. Nos momentos presenciais, são priorizadas atividades que alcançam níveis mais elaborados de pensamento e aprendizagem, tais como aplicação, análise, síntese, criação...

Schneider et al (2013, p.71) apontam a sala de aula invertida como

possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.

Para que se cumpra o objetivo de alcançar níveis mais avançados de aprendizagem, as atividades presenciais precisam ser organizadas numa lógica que supere a aula expositiva, favorecendo que os estudantes vivenciem situações nas quais possam solucionar dúvidas, conviver com as diferenças, aplicar conceitos a situações problemas, discutir caminhos e soluções com os colegas e o professor, perceber as interfaces entre as diversas disciplinas, etc. Uma possibilidade privilegiada para tal é o



uso de metodologias ativas, termo que reúne um grupo de possibilidades de ação pedagógica que se contrapõem à metodologia expositiva tradicional e, em seu lugar, se propõem a estimular o aluno a participar ativamente e se responsabilizar pela sua aprendizagem. Pretende-se com isso tirar o aluno da passividade que é induzida pela metodologia expositiva e estimular a crítica e a reflexão sobre a realidade, sempre mediada pelo referencial teórico.

Embora haja diversas formas de se caracterizar as metodologias ativas, sua principal diferença em relação a outras formas é que o grande direcionador da aprendizagem é um problema. Trata-se, portanto, de uma estratégia que busca relacionar a prática social aos conteúdos estudados em determinada fase.

Embora todas essas inovações no modo de organizar o ensino possam trazer grandes avanços, Marin et al. (2009, p.18) nos alertam que uma mudança abrupta do método tradicional gera insegurança em professores e alunos, pois ambos precisam mudar de atitude. Compartilhamos da percepção de Marin et al., o que nos levou a propor a pesquisa que ora relatamos: compreender quais os saberes necessários ao professor que irá atuar em cursos no formato *Blended Learning* utilizando a estrutura da sala de aula invertida.

1. A concepção de formação de docentes que orienta a análise dos dados

A pesquisa em curso se baseia na ideia que o professor é um ser histórico imerso em um meio social e numa cultura estabelecida e que os saberes necessários para o exercício da docência no ensino superior são revisitados conforme as condições e necessidades históricas.



Porém, as formas como os saberes necessários à docência são interpretados, incorporados e elaborados na prática pelo professor dependem também de suas trajetórias individuais. Mesclam-se, portanto, as condições históricas sociais (extrínsecas) e condições histórias individuais (intrínsecas) (PINTO, 1982). De forma geral, esta pode ser considerada uma contradição própria do exercício profissional docente, possibilitadora de inovações, pois, ao mesmo tempo em que se reproduz as necessidades sociais, criam-se novas condições de produção de conhecimento docente.

A forma como as IES se organizam também repercute sobre a atuação docente. Elas possuem uma cultura interna própria, de produção e reprodução de conhecimentos, identidade, valores e configurações. Esta cultura institucional forma o corpo docente, num movimento mais subjetivo do que objetivo, e é silenciosamente efetiva.

Principalmente quando nos referimos ao ensino superior, a cultura institucional tem um papel preponderante na formação do professor. É no cotidiano da instituição que a identidade do professor se molda conforme as relações com o conhecimento, com os sujeitos, com os poderes, com os tempos e espaços organizados na instituição. Isso se explica por alguns fatores, dos quais ressaltamos os seguintes: a) geralmente o professor do ensino superior formou-se pesquisador na pós-graduação *stricto sensu* mas, não teve, em sua formação inicial, estudos sobre o “ser professor”; b) em cursos que fogem do padrão de ensino superior já sedimentado (como é o caso do semipresencial) são a IES e os colegas de trabalho os grandes interlocutores do professor, tendo preponderância sobre os referenciais teóricos.

Também Pimenta e Anastasiou (2009) reforçam que os docentes vão se formando ao longo da carreira profissional/acadêmica, destacando a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, Perrenoud (2002) destaca que os professores são, além de tudo, mediadores e intérpretes, partícipes de valores e



conhecimentos em vias de transformação. Assim, podem ser considerados como transmissores de tradições e desbravadores do futuro, mas não podem construir essas relações sozinhos. São sujeitos autônomos, com hábitos e conhecimentos prévios à formação técnica (da área específica de conhecimento) ou pedagógica (conhecimentos específicos sobre a docência).

Apesar de termos clareza que relações informais que se estabelecem entre os profissionais “educam”, formam o professor,

importa ressaltar que os saberes advindos da prática, que geralmente são o objeto de compartilhamento entre os docentes, não bastam. A prática pode conter equívocos, tende a ser reiterativa e nem sempre garante a compreensão dos princípios que a regem. Permanecer apenas neste nível não permite dar o salto de qualidade em relação aos saberes tácitos no sentido de trazê-los à consciência, compreendê-los de maneira mais global. Não permite ao professor assumir o papel de intelectual, pessoa que reflete sobre sua prática e tem elementos para decidir como e porque agir em cada nova situação com a qual venha a se defrontar. Para isso, é necessário o aporte da teoria, num processo de constante reflexão. (SUHR, 2015, p.3).

Por isso mesmo, conforme a autora,

a formação continuada precisa reconhecer e valorizar os saberes advindos da prática, do enfrentamento de situações, desafios e problemas reais, vivenciados pelos docentes, mas não permanecer apenas neles. Ou seja, eles devem ser a base a partir da qual se constrói o processo ação – reflexão – ação, a ser buscado em todos os momentos formais de capacitação. (SUHR, 2015, p.4)



Pimenta e Anastasiou (2002), Severino (2003), Fernandes (1998) Isaia (2006), Suhr (2008) apontam que grande parte dos professores se vê na situação de assumir uma turma de ensino superior sem preparação para isso nos programas de pós-graduação que os formou. Tal situação se acentua quando tratamos de cursos semipresenciais usando metodologias ativas, modalidade pouco conhecida na maioria das IES.

Entendemos, portanto, que os docentes precisam ser os protagonistas de sua própria formação, reconhecendo e refletindo sobre os saberes advindos da prática à luz de referenciais teóricos escolhidos a partir das problematizações trazidas pelo grupo. Por outro lado, defendemos que cabe à Instituição de Ensino Superior oferecer condições para que tal formação ocorra, propiciar a criação de espaços, tempos e estratégias formativas com foco na realidade vivenciada no local de trabalho. Só assim o professor terá condições de tomar

decisões mais acertadas em relação ao encaminhamento de sua(s) disciplina(s), e, ao compreender de maneira mais ampliada os diversos aspectos relacionados ao ensinar e aprender, terá mais facilidade para rever conceitos e posturas, construindo novas formas de fazer a docência. (SUHR, 2015, p.3)

Para o planejamento institucional da formação continuada é preciso, no entanto, clareza sobre o que se espera dos docentes nesta modalidade de curso, bem como o diagnóstico dos saberes necessários, tema desta pesquisa.

2. Caracterizando a pesquisa e a instituição pesquisada

2.1. A metodologia de pesquisa utilizada

Como o formato de curso Semipresencial usando a sala de aula invertida é novo, o desafio é entender que saberes são necessários para que os professores se



sintam seguros em sua atuação docente nesta modalidade. Temos como hipótese que, no atual momento histórico, nem a formação inicial, nem a experiência prévia têm oportunizado aos docentes os saberes necessários para esta atuação. Isso porque, por um lado, ainda não há tradição de abordar tal forma de organização do trabalho pedagógico na formação inicial ou na pós-graduação. Por outro lado, as experiências prévias, relevantes na constituição da *práxis* docente tendem a ser também típicas do ensino presencial ou da Educação a Distância (EaD). Em consequência, pode-se aventar a hipótese que a atuação docente nos cursos em formato *Blended Learning* esteja mais próxima de um formato presencial, encontrado em maior escala atualmente no ensino superior, aos moldes em que o profissional foi formado e aprendeu a trabalhar. Ainda como elemento de nossa hipótese, acreditamos que é preciso, a partir das experiências práticas e teóricas anteriores, construir novos saberes, que orientarão a ação numa nova realidade.

A pesquisa que originou este texto tem as características de pesquisa-ação, conforme descrita por Thiollent (2011). Assume a posição de pesquisador inserido no contexto empírico do “pesquisado” a fim de encontrar um equilíbrio – e não a neutralidade – entre a demanda levantada pelo pesquisador e a demanda encontrada junto aos atores envolvidos na pesquisa. Há, portanto, um interesse mútuo pela pesquisa, bem como forte interação entre pesquisadores e atores pesquisados. Embora neste caso o problema de pesquisa tenha se originado no polo *pesquisador*, a atuação conjunta entre pesquisadores e pesquisados é essencial para pesquisa-ação e, exigindo interlocução constante de um grupo interessado na resolução do problema apresentado, delineado como um desafio a ser superado, por ambos os lados da pesquisa.

Pela própria característica da metodologia descrita, a pesquisa ora relatada ainda encontra-se em processo, tendo sido realizada a coleta e a análise de dados preliminares por meio de consultas aos documentos da instituição, entrevistas com



alguns gestores e questionários aplicados aos docentes envolvidos. Estes dados serão, no decorrer da pesquisa, cotejados com fundamentação teórica, além do uso de outros instrumentos e estratégias de aproximação da realidade, que nos permitirão uma compreensão mais ampliada do fenômeno em questão: as características da docência em cursos semipresenciais. Mesmo tendo consciência de ainda não termos conclusões finais a apresentar, consideramos relevante discutir com os demais pesquisadores interessados no tema os dados já analisados.

2.2. A instituição pesquisada e a oferta de cursos semipresenciais

A IES pesquisada oferece cursos nas modalidades presencial e EaD. Vive um processo de inovação curricular e metodológica impulsionada por seus gestores, e instituiu, a partir de 2012, cursos que, embora sejam legalmente educação a distância, ocorrem num regime *semipresencial*, conciliando as possibilidades do ensino presencial e da Educação a Distância.

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), os cursos semipresenciais são uma possibilidade de maximizar pontos positivos do ensino presencial (principalmente a mediação do outro na aprendizagem e na construção do conhecimento de cada estudante e o sentimento de pertença a um grupo) e da EAD (essencialmente o respeito ao tempo e ao estilo de aprendizagem de cada aluno e a utilização de outras formas de mediação possibilitadas pelas TICs). O aluno é caracterizado como sujeito de sua aprendizagem, o professor como mediador e as tecnologias, suporte para diferentes formas de interação.

Além de terem acesso aos materiais instrucionais produzidos para a EaD, os alunos têm dois encontros presenciais semanais. No primeiro deles o foco é disciplinar, retomando, por meio de metodologias ativas, os conceitos que o aluno estudou de maneira autônoma. No segundo dia, o foco é interdisciplinar e os alunos desenvolvem, no decorrer da Unidade Temática de Aprendizagem (que agrega 4



disciplinas), um projeto/ação/intervenção/material que sintetize os objetivos centrais da Unidade.

Podemos concluir que a metodologia adotada nestes cursos exige uma postura de professor e de aluno bastante diferenciada. Ao invés de ser o responsável pela transmissão do conhecimento, o professor atua como catalizador, mediador, orientador de estudos. Cabe-lhe propiciar, por meio de estratégias que priorizem a aplicação, a relação teórico-prática dos conteúdos. Como os conceitos são disponibilizados por meio dos vários recursos tecnológicos presentes no ambiente virtual de aprendizagem, o aluno precisa ter maior autonomia intelectual, assumindo de maneira bastante efetiva o papel de sujeito de sua própria aprendizagem.

Importa relatar que, de modo diverso do que ocorre nos cursos EaD da instituição, nos semipresenciais os estudantes são orientados por professores (mestres e doutores) que inicialmente atuavam em cursos presenciais. Segundo a coordenadora pedagógica da IES esta opção teve como objetivo aproximar estes docentes da realidade e das possibilidades a EaD, bem como valorizar os saberes docentes que eles desenvolveram no decorrer de sua profissão. Considerou-se que eles teriam melhores condições de promover a mediação necessária entre alunos e o conhecimento usando a problematização da realidade por serem pesquisadores e/ou profissionais de mercado que dominam de maneira mais global (interdisciplinar) o campo de ação dos futuros profissionais.

O fato de os cursos semipresenciais serem relativamente novos na IES pesquisada indica ser um momento rico para coletar as percepções dos docentes sobre os saberes necessários para atuar nesta metodologia. Isso porque já devem ter vencido a insegurança inicial e ainda não tiveram tempo de sedimentar uma nova cultura relativa ao fazer docente que a cristalize.



3. Reflexões iniciais sobre os dados coletados

Passaremos a seguir, a apresentar as percepções iniciais sobre os dados até aqui coletados. Tomaremos como referência a última questão do questionário respondido pelos professores, bem como entrevistas informais posteriores ao seu preenchimento para melhor compreensão das informações.

A última questão do formulário solicitava aos professores que indicassem os aspectos ele priorizariam se tivessem que orientar novos colegas, recém-chegados ao semipresencial. As respostas foram organizadas em 8 categorias, que serão abordadas em ordem decrescente de citação.

As pesquisadoras supunham que as principais respostas seriam relativas à metodologia e ao papel do professor nesta forma de organização, mas este não foi o aspecto mais relevante segundo a percepção dos docentes ouvidos. Para estes sujeitos, a orientação mais importante a ser dada aos novos professores se refere aos **aspectos formais do curso**, tais como o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e às demais atividades que nele são postadas, o preenchimento dos diários de classe e o controle da frequência (ou a não necessidade de fazê-lo), o sistema de avaliação e de correção das atividades avaliativas. Do total de 14 sujeitos que responderam ao formulário, 13 indicaram aspectos formais como os mais relevantes a serem informados aos “novatos”.

Possivelmente este alto índice se deve ao relatado pelos mesmos docentes em outros momentos da pesquisa no que se refere ao acesso ao AVA e à falta de “controle” que eles sentem em relação ao que nele é postado. Poderíamos nos perguntar se estas insistentes referências não estão indicando, indiretamente, a constatação dos docentes de que têm pouca autonomia nesta forma de organização, e talvez por terem tido dificuldades em compreender e aceitar isso, desejem prevenir os colegas, evitando que eles vivenciem o mesmo tipo de estranhamento.



Em segundo lugar nas referências dos docentes estão as respostas que foram por nós classificadas em 3 categorias diversas, a saber: i. **atenção e estabelecimento de vínculo com o aluno**; ii. **planejamento**; iii. **papel do professor como orientador**. Cada um destes pontos foi citado por 6 docentes, o que corresponde a 42,8% das respostas.

No que se refere ao **estabelecimento de vínculo com o aluno**, os sujeitos da pesquisa diriam a seus novos colegas que é importante ser atencioso, “fortalecer o vínculo com os alunos, já que eles têm em você a referência” (Prof.3). Sugerem que o professor mantenha contato com os alunos por e-mail ou whatsapp, que poste materiais complementares no AVA, enfim, que se faça presente para além dos momentos presenciais. Referem-se também à necessidade de orientar os estudos dos alunos, que, segundo o prof. 14, são o centro do trabalho, mas parecem “não compreender na íntegra o que significa estudar em um curso semipresencial”. Consideram ser necessário valorizar o tempo de estudo à distância, ajudando os alunos no planejamento deste estudo. Ainda nessa direção indicam que o acolhimento ao estudante, a escuta, a orientação em relação à solução de dificuldades de acesso ao material, de compreensão dos conteúdos, ou mesmo outros de caráter pessoal, são essenciais para que o aluno desenvolva uma metodologia de estudo autodidata.

No item **papel do professor como orientador**, as falas dos sujeitos da pesquisa indicam ser relevante ao iniciante compreender que seu papel muda no curso semipresencial. A principal “dica” dos professores é assimilar que a transmissão do conteúdo não é mais o objetivo do trabalho nos encontros presenciais, que as aulas convencionais, de exposição de conteúdo devem ser deixadas de lado, mesmo que o aluno as solicite. Insistem que é preciso “mudar o conceito com relação a ser conteudista e agir mais como um coaching ou orientador” (prof. 5), ou, em outras palavras, “assumir o papel de orientador/tutor do processo ensino/aprendizagem” (prof.7). Ressaltam também que neste trabalho precisam estar vigilantes em relação



ao aluno e a si mesmos para não incorrerem, sem perceber, nas mesmas práticas de sempre, já que os alunos tendem a pedir que o professor assuma tudo, direcione tudo, “mastigue” o conteúdo.

Ainda nessa direção, insistem que é preciso uma **postura inovadora**, que traga novas formas de abordar/aplicar/refletir sobre os conteúdos, já que, segundo o professor 10, “o que está nos livros o aluno já conhece, ou deveria conhecer”. Esta postura de inovação e vigilância é considerada essencial para que o próprio aluno desenvolva a autonomia intelectual necessária para ter sucesso neste tipo de curso.

Em relação ao planejamento, indicam que nesta metodologia ele é ainda mais necessário do que no sistema clássico de ensino superior, já que não se trata de, por meio de aulas expositivas, explorar um tema a cada aula. Todos os 6 sujeitos que assinalaram a importância do planejamento sugerem que os professores novatos façam um tipo de “estágio” com os mais experientes, o que contribuiria para que eles compreendessem melhor da dinâmica dos encontros presenciais. É de consenso entre estes professores que dado ao calendário “apertado” e à definição prévia do que o aluno deve ter estudado para cada encontro presencial, é importante planejar as atividades de aprofundamento/aplicação/reflexão com muito cuidado, para que sejam efetivas, interessantes e possíveis de serem realizadas no tempo previsto.

Imediatamente abaixo das categorias até aqui descritas, aparecem com 35,7% de respostas os itens: **i. estratégias de trabalho em sala; ii. postura docente de inovação**. No que se refere às estratégias de trabalho em sala, a ênfase recai sobre a variação de atividades e sua relevância / significado para os alunos. Estes dois pontos (variação e relevância) são considerados essenciais para que os alunos se envolvam, participem ativamente. Sugerem que os colegas novatos nos cursos semipresenciais devem estudar as Rotas de Aprendizagem (roteiros de estudo disponibilizados aos alunos) e os materiais de apoio, cruzar com o perfil do egresso e preparar atividades que exijam reflexão e posicionamento dos alunos. Há referências ao risco de repetir a



mesma estratégia por muito tempo, o que seria causa de desmotivação e diminuição do nível de participação dos alunos. Por isso mesmo, há sugestões no sentido da necessidade de o professor conhecer ou ir à busca de conhecer estratégias variadas.

A **postura inovadora**, que também foi citada pela mesma porcentagem de respondentes (35,7%) se refere à necessidade de o professor se “desvestir” das certezas e ritos que domina e arriscar pensar e fazer o novo. O professor 2 considera que esta forma de organizar os cursos exige repensar alguns conceitos sobre o papel do docente, nos faz desaprender e reaprender o fazer docente. Este raciocínio pode ser relacionado ao fato citado pelo professor 13, segundo quem, a mudança precisa ser gerenciada de modo a não causar ansiedade, mas entendendo que esta faz parte do processo. A ansiedade frente à mudança também é citada pelo professor 9, quando afirma que diria ao novato: “não se assuste, no começo a gente estranha mas depois se apaixona”.

Ainda em relação à postura inovadora, as sugestões dos respondentes vão à direção de criar novas formas, desvestir-se do que já é tradição, para o que a experiência como profissional da área pode ser um excelente apoio. Referem-se às vivências no mercado de trabalho como possibilidade de o professor adquirir um conhecimento mais amplo sobre os temas em questão, superando o que é disciplinar e rumando a problematizações interdisciplinares.

Finalmente, com 28,5% das respostas, aparecem as categorias **interdisciplinaridade e conhecimento mais amplo da área**. De certo modo, embora não usem estes termos, demonstram a compreensão que a relação teórico-prática é a chave para superar o modelo magistral de transmissão do saber, rumando a um ensino que, por meio das estratégias escolhidas, possa contribuir para uma aprendizagem significativa. Os termos usados para se referir à interdisciplinaridade são vários, mas a ideia que expressam é que o planejamento deve ser organizado de forma que os



conteúdos se relacionem entre si, permitindo a articulação dos saberes pelos alunos para resolverem as problematizações propostas.

É nesse sentido também que aparecem as menções ao conhecimento mais geral da área na qual se insere o curso. Os sujeitos que fizeram referência a este aspecto consideram que conhecer a profissão para além de uma ou outra disciplina do curso é uma necessidade para quem trabalha no curso semipresencial. Somente superando a fragmentação do conhecimento que se convencionou como sendo integrante de uma disciplina e compreendendo seu papel no todo da formação de um determinado profissional é que o professor conseguiria, segundo os respondentes, atuar com qualidade no semipresencial.

Considerações finais

O objetivo deste texto trazer à tona as primeiras impressões sobre os saberes necessários à atuação docente em cursos híbridos usando a sala de aula invertida, tomando por referência o olhar dos professores envolvidos.

Embora seja necessário aprofundar a pesquisa, já é possível alguns elementos relevantes para o sucesso desta tarefa. Inicialmente, indicamos ser necessário refletir sobre a autonomia do professor, fator apontado, mesmo que indiretamente por vários docentes quando citavam as limitações de acesso ao AVA, ao material didático, à avaliação e mesmo à lógica de funcionamento da EaD da instituição.

O segundo grupo de aspectos citados pelos professores como relevantes, tais como postura inovadora, predisposição para estabelecer vínculos com os alunos, ter uma visão mais global e interdisciplinar da área de atuação, nos remetem a aspectos afetivos e não cognitivos. Surge, assim, um questionamento relevante acerca da organização de processos de formação continuada. Tradicionalmente os aspectos cognitivos é são abordados nos cursos, palestras ou outras formas de capacitação, mas



eles não dão conta de desenvolver posturas, predisposições, abertura ao novo, capacidade de desaprender e reaprender...

Encerramos esta breve reflexão indicando que, do mesmo modo que os cursos híbridos e a sala de aula invertida precisam de outra postura docente e discente, implicam também em outras formas de capacitação docente, que permita a interface entre o vivido e o pensado, abordando também – e talvez principalmente – aspectos que tradicionalmente não são levados em conta.

Referências bibliográficas

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 95-112.

ISAIA, S.M. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Docência na educação superior**: Brasília: 1º e 2 de dezembro de 2005. Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Severgnani. Brasília: INEP, 2006

MARIN, Maria J. et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica (on line) 2009, vol.34, n.1, pp. 13-20. ISSN 0100-5502. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt

MATHEOS, K. **Ensino híbrido na educação superior do Canadá: reflexões, conquistas e desafios**. I Simpósio Internacional de Educação a Distância. UFSCar. 2012. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Kathleen%20Matheos.pdf,m Acesso em 25/08/2015.

MORAES, R. de A. **Blended learning e pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_473_rachel@unb.br.pdf. Acesso em 15/05/2015.

NIEVES, O. V. **La enseñanza híbrida y los estilos de aprendizaje como factores que contribuyen al éxito estudiantil de los estudiantes de bachillerato**. Consejo de Educación Superior de Puerto Rico – CEDESP. 2010. Disponível em: <http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/Investigacion/Documents/Publicaciones/La%20ense%C3%B1anza%20h%C3%ADbrida%20y%20los%20estilos%20de%20aprendizaje%20como%20factores%20que%20contribuyen%20al%20%C3%A9xito-%20O.%20Vale.pdf> Acesso em 20/06/2015.



PEÑA, M. de los D. J.; ALLEGRETTI, S. M.M. **Escola Híbrida, aprendizes imersivos**. CET – Revista Contemporaneidade educação e tecnologia. Volume 1, nº 2, 2012. Disponível em : <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/05/edutechipuc20121.pdf> Acesso em 15/06/2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre alfabetização de adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. (org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20EDUCADORES%20DESAFIOS%20E%20PERSPECTIVAS.pdf#page=256>. Acesso em 15/10/2014.

SCHNEIDER et al. **Sala de aula invertida na EAD: uma proposta de Blended Learning**. Revista Intersaberes vol. 8, n.16, p.68-81 | jul. – dez. 2013 | ISSN 1809–7286. Disponível em <http://grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/499/316> Acesso em 25/08/2015.

SUHR, I. **Formação continuada para a docência no ensino superior: concepções norteadoras e encaminhamento metodológico**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE. Curitiba, 2008. PUC-PR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/239_121.pdf Acesso em 10/08/2015.

SUHR, I. **Grupo de Estudos: uma proposta de formação continuada de docentes centrada no protagonismo dos professores**. 2015 (Não publicado)

SUHR, I. **Implantação de cursos semipresenciais usando a metodologia da sala de aula invertida: limites e possibilidades a partir do olhar dos professores**. XII EDUCERE: Congresso Internacional de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15919_7227.pdf Acesso em 15/11/2015.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORI, R. **Cursos híbridos ou Blended learning**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs) Educação a distância: 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://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38645>. Acesso em: 10/05/2015.