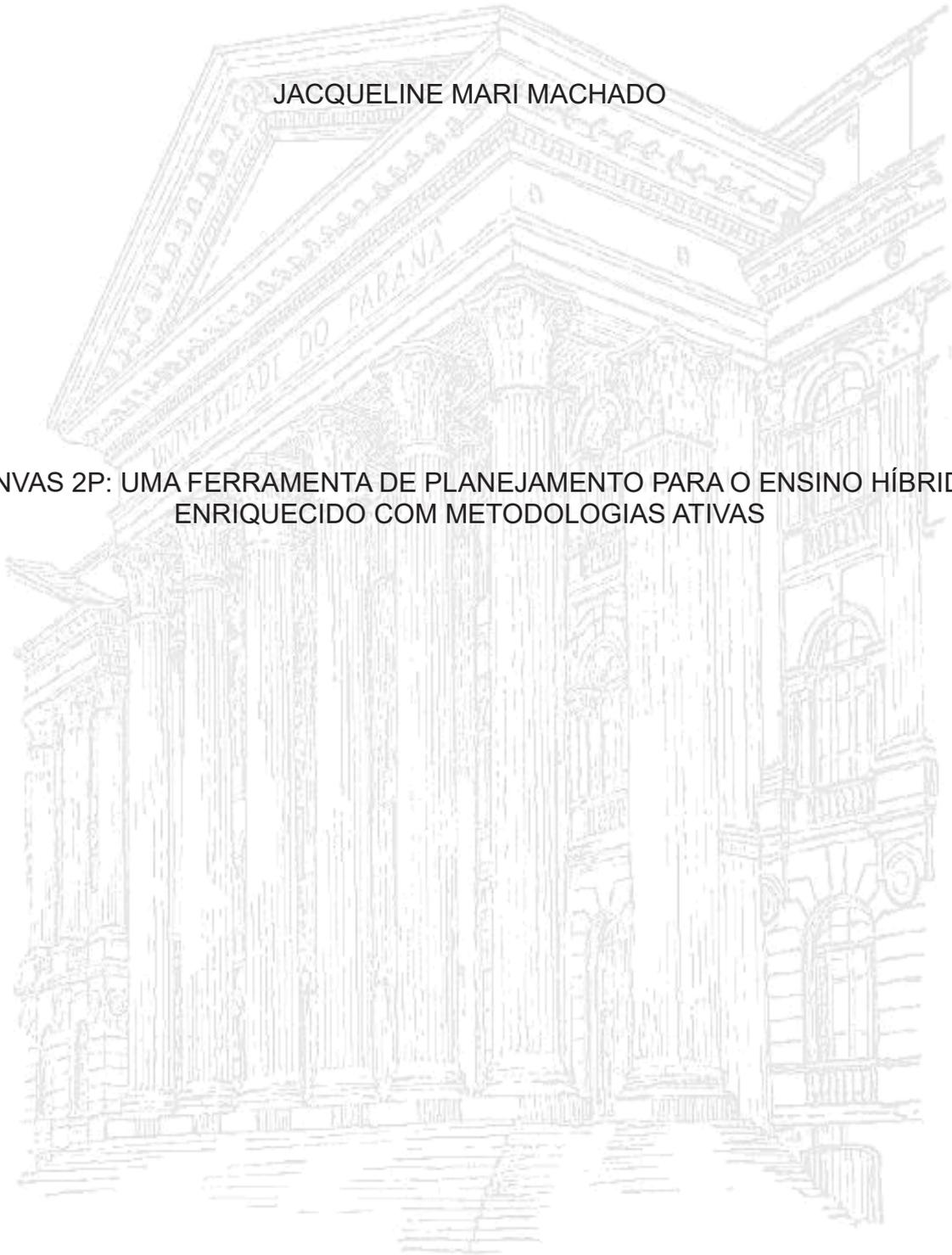


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JACQUELINE MARI MACHADO

CANVAS 2P: UMA FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO PARA O ENSINO HÍBRIDO
ENRIQUECIDO COM METODOLOGIAS ATIVAS



CURITIBA
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JACQUELINE MARI MACHADO

CANVAS 2P: UMA FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO PARA O ENSINO HÍBRIDO
ENRIQUECIDO COM METODOLOGIAS ATIVAS

Tese a ser apresentada à banca de Defesa de Doutorado da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Machado, Jacqueline Mari.

Canvas 2P : uma ferramenta de planejamento para o ensino híbrido enriquecido com metodologias ativas / Jacqueline Mari Machado – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3. Tecnologias educacionais. 4. Programas de computador. 5. Ensino a distância – Estudo e ensino (Superior). I. Haracemiv, Sonia Maria Chaves, 1950-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JACQUELINE MARI MACHADO** intitulada: **CANVAS 2P: UMA FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO PARA O ENSINO HÍBRIDO ENRIQUECIDO COM METODOLOGIAS ATIVAS**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

10/11/2022 11:29:56.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/12/2022 13:02:35.0

VANISSE SIMONE ALVES CORREA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/11/2022 07:38:39.0

IVO JOSE BOTH

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

09/11/2022 11:04:19.0

DENISE DE CAMARGO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/11/2022 12:14:04.0

DULCE DIRCLAIR HUF BAIS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/11/2022 14:02:56.0

LUIS TAVORA FURTADO RIBEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC)

Assinatura Eletrônica

10/11/2022 10:35:01.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico este trabalho à Deus, minha família e amigos,
aqueles que fazem tudo ter significado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por Tudo que Ele é.

Aos meus pais, João e Maria, pela vida, pelos ensinamentos e por todo amor que recebi e recebo incondicionalmente.

Ao meu Amor, Antonio Augusto Venetzi Pacheco, pelo brilho dos meus olhos e risadas no meu dia-a-dia. Obrigada por dar sentido novo a tudo e ser incrível do jeito que você é!

Aos milagres da minha vida, meus filhos, João Augusto e Sophia, vocês são a razão do meu viver. A vida não faria sentido sem vocês!

À família que eu amo: meus irmãos (Juliana, Jackson e Jhony) minhas cunhadas e sobrinhos! Vocês são as minhas pessoas preferidas em todo o mundo!

Ao Logan e à Nairóbi, por me fazerem companhia e me amarem sem pedir nada em troca. Vocês são uma perfeição da Criação!

Gratidão aos Professores integrantes da banca, é uma honra!

Agradeço, ainda, aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e contribuição.

À Professora Sonia Maria Chaves Haracemiv, não tenho palavras para lhe dizer o quanto sou grata! Por toda paciência, carinho e dedicação. “Nenhum a menos”, talvez fosse o seu lema. O Mestre Freire, tenho certeza, tem muito orgulho de Você!

Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo avaliar a ferramenta Canvas 2P como estratégia auxiliar no planejamento didático do Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas para o Ensino Superior. Neste sentido, a pesquisa embasou-se na concepção da essencialidade do planejamento ao Ensino Híbrido (BACICH *et al.*, 2015) e igualmente considerou a possibilidade da ferramenta de planejamento Canvas 2P, adaptada do *Business Model Canvas* idealizado por Osterwalder (2004), ser adequada às necessidades de um planejamento didático centralizado no perfil do estudante. Para verificar o pressuposto apresentado, adotou-se o método investigativo de pesquisa-ação, em um desenho de pesquisa qualitativo, e exploratório-descritivo. O *lócus* da pesquisa foi uma instituição de ensino superior (IES) privada de Curitiba, em processo de adaptação ao Ensino Híbrido. Os participantes foram acadêmicos e professores do Curso de Pedagogia noturno. Para a coleta de dados, foram aplicados aos participantes quatro questionários: o primeiro, pretendeu traçar o perfil socioeconômico dos participantes; o segundo, objetivou fazer o levantamento da rotina de estudos dos educandos; o terceiro, visou avaliar o estilo de aprendizagem dos estudantes; e o quarto, que intentou avaliar a funcionalidade do Método Canvas 2P, nas versões “docente” e “discente”. Também foi realizado um Grupo Focal com os professores, para a coleta de informações sobre as suas percepções de planejamento, Metodologias Ativas e Ensino Híbrido, bem como, proceder a elaboração do Canvas 2P. Durante o grupo focal, selecionou-se uma docente para a realização da aplicação do Canvas 2P, a qual submeteu um plano de aula anterior para análise e construiu outro plano a partir da ferramenta elaborada, ministrando uma aula a partir do mesmo. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva, e subsidiada pela metodologia de construção e análise dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006). O Canvas 2P foi considerado eficaz para o planejamento didático do Ensino Híbrido, tendo sido avaliado por professores e estudantes como um facilitador do processo ensino-aprendizagem e ainda, promotor do ensino personalizado e consequente engajamento discente

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Ensino Superior; Ensino Híbrido; Método Canvas 2P; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The present study aimed to evaluate the Canvas 2P tool as an auxiliary strategy in the didactic planning of Blended Education enriched with Active Methodologies for Higher Education. In this sense, the research was based on the conception of the essentially of planning to Blended Learning (BACICH et al., 2015) and also considered the possibility of the Canvas 2P planning tool, adapted from the Business Model Canvas idealized by Osterwalder (2004), to be suited to the needs of a didactic planning centered on the student's profile. To verify the presupposition presented, the investigative method of research-action was adopted, in a qualitative, exploratory-descriptive research design. The locus of the research was a private higher education institution (HEI) in Curitiba, in the process of adapting to Blended Learning. The participants were academics and professors of the evening Pedagogy Course. For data collection, four questionnaires were applied to the participants: the first intended to trace the socioeconomic profile of the participants; the second aimed to survey the students' study routine; the third aimed to assess the students' learning style; and the fourth, which attempted to evaluate the functionality of the Canvas 2P Method, in the "teacher" and "student" versions. A Focus Group was also carried out with the teachers, to collect information about their planning perceptions, Active Methodologies and Hybrid Teaching, as well as to proceed with the elaboration of Canvas 2P. During the focus group, a teacher was selected to carry out the application of Canvas 2P, who submitted a previous lesson plan for analysis and built another plan from the tool developed, teaching a class from it. Data analysis was carried out in a descriptive way, and supported by the methodology of construction and analysis of meaning cores by Aguiar and Ozella (2006). Canvas 2P was considered effective for the didactic planning of Blended Learning, having been evaluated by teachers and students as a facilitator of the teaching-learning process and also, a promoter of personalized teaching and consequent student engagement.

Keywords: Teaching-learning; Undergraduate; Hybrid Teaching; Method 2P Canvas; Active Methodologies.

RÉSUMÉ

La présente étude visait à évaluer l'outil Canvas 2P en tant que stratégie auxiliaire dans la planification didactique de l'éducation mixte enrichie de méthodologies actives pour l'enseignement supérieur. En ce sens, la recherche s'est appuyée sur la conception de l'essentialité de la planification au Blended Learning (BACICH et al., 2015) et a également envisagé la possibilité de l'outil de planification Canvas 2P, adapté du Business Model Canvas idéalisé par Osterwalder (2004), pour être adapté aux besoins d'une planification didactique centrée sur le profil de l'élève. Pour vérifier le présupposé présenté, la méthode d'investigation de la recherche-action a été adoptée, dans un devis de recherche qualitatif, exploratoire-descriptif. Le lieu de la recherche était un établissement d'enseignement supérieur privé (EES) à Curitiba, en cours d'adaptation à l'apprentissage mixte. Les participants étaient des universitaires et des professeurs du cours de pédagogie du soir. Pour la collecte des données, quatre questionnaires ont été appliqués aux participants: le premier destiné à tracer le profil socio-économique des participants; le second visait à sonder la routine d'étude des étudiants ; le troisième visait à évaluer le style d'apprentissage des élèves; et le quatrième, qui tentait d'évaluer la fonctionnalité de la méthode Canvas 2P, dans les versions enseignant et étudiant. Un groupe de discussion a également été réalisé avec les enseignants, pour recueillir des informations sur leurs perceptions de la planification, des méthodologies actives et de l'enseignement hybride, ainsi que pour procéder à l'élaboration de Canvas 2P. Au cours du groupe de discussion, un enseignant a été sélectionné pour réaliser l'application de Canvas 2P, qui a soumis un plan de leçon précédent pour analyse et a construit un autre plan à partir de l'outil développé, enseignant une classe à partir de celui-ci. L'analyse des données a été réalisée de manière descriptive, et appuyée par la méthodologie de construction et d'analyse des noyaux de sens d'Aguiar et Ozella (2006). Canvas 2P a été considéré comme efficace pour la planification didactique de l'apprentissage mixte, ayant été évalué par les enseignants et les étudiants comme un facilitateur du processus d'enseignement-apprentissage et aussi, un promoteur de l'enseignement personnalisé et de l'engagement conséquent des étudiants.

Mots clés: Enseignement-apprentissage; Éducation universitaire; Enseignement hybride; Méthode 2P Canvas; Méthodologies Actives.

LISTA DE FIGURAS

<u>FIGURA 1 – ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA.....</u>	<u>25</u>
<u>FIGURA 2 – FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE PUBLICAÇÕES SELECIONADAS</u> <u>– QUESTÃO 1</u>	<u>29</u>
<u>FIGURA 3 – FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE PUBLICAÇÕES SELECIONADAS</u> <u>- QUESTÃO 2</u>	<u>32</u>
<u>FIGURA 4 – MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO</u>	<u>46</u>
<u>FIGURA 5 – MODELO CANVAS DE NEGÓCIO</u>	<u>51</u>
<u>FIGURA 6 – MODELO CANVAS DE RUIZ</u>	<u>53</u>
<u>FIGURA 7 – PROJECT MODEL CANVAS</u>	<u>54</u>
<u>FIGURA 8 – PROJETO FINAL DA APLICAÇÃO DO PMC PARA O PROJETO DE</u> <u>TCC</u>	<u>55</u>
<u>FIGURA 9 – FASES DA METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO</u>	<u>57</u>
<u>FIGURA 10 – CANVAS 2P</u>	<u>88</u>

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – <u>PROJECT MODEL CANVAS</u>	78
---	----

LISTA DE QUADROS

<u>QUADRO 1 – DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE BUSCA</u>	<u>107</u>
<u>QUADRO 2 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NAS BASES CAPES TESES E DISSERTAÇÕES E BDTD.....</u>	<u>109</u>
<u>QUADRO 3 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE CAPES PERIÓDICOS</u>	<u>111</u>
<u>QUADRO 4 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NAS BASES CAPES TESES E DISSERTAÇÕES E BDTD</u>	<u>114</u>
<u>QUADRO 5 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE CAPES PERIÓDICOS .</u>	<u>115</u>
<u>QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS</u>	<u>39</u>
<u>QUADRO 7 – classificação DAS TECNOLOGIAS</u>	<u>42</u>
<u>QUADRO 8 – RELAÇÃO ICD, OBJETIVOS, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE</u>	<u>59</u>
<u>QUADRO 9 – FATORES FACILITADORES E DIFICULTADORES DOS ESTUDOS</u>	<u>73</u>
<u>QUADRO 10 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE ASPECTOS PEDAGÓGICOS</u>	<u>80</u>
<u>QUADRO 11 – ANÁLISE DE PLANO DE AULA PRÉ APLICAÇÃO DO CANVAS 2P86</u>	
<u>QUADRO 12 – PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO PRESENTES NO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA CANVAS 2P</u>	<u>91</u>
<u>QUADRO 13 – PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO PRESENTES NO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA CANVAS 2P</u>	<u>93</u>

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
IES	Instituição de Ensino Superior
MeSH	<i>Medical Subject Headings</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 JUSTIFICATIVA	14
1.1.1 Dimensão Pessoal: trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora	15
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	20
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	21
1.4 OBJETIVOS.....	21
1.4.1 Objetivo Geral.....	21
1.5 TESE	22
1.6 ESTRUTURA DO RELATÓRIO.....	22
2 REVISÃO TEÓRICA	24
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA	24
2.1.1 Conceito de revisão sistemática integrativa	24
2.1.2 Problematização da revisão sistemática integrativa	26
2.1.3 Metodologia da revisão sistemática integrativa	27
2.1.4 Resultados e discussão da revisão sistemática integrativa	28
2.1.5 Síntese dos resultados das análises	33
2.2 APORTE TEÓRICO	34
2.2.1 Breve histórico da Educação: das cavernas à Era digital	34
2.2.2 Ensino tradicional <i>versus</i> Ensino inovador.....	35
2.2.3 Metodologias Ativas em Educação.....	37
2.2.4 Educação no contexto da Cibercultura: TICs, Educação à Distância e Ensino... Híbrido.....	40
2.2.4.1 TICs	42
2.2.4.2 Educação à Distância	44
2.2.4.3 Ensino Híbrido	45
2.2.5 Planejamento Pedagógico no Ensino Híbrido	48
2.2.6 Modelo Canvas.....	51
3 METODOLOGIA	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO	56
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
3.3 LOCUS DA PESQUISA.....	58
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
3.4.1 Questionários.....	60
3.4.2 Roteiro de Análise de Plano de aula (APÊNDICE I).....	61
3.4.3 Roteiro do Grupo Focal.....	61
3.5 ELABORAÇÃO DO CANVAS 2P E PLANO DE AULA	62
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	63
3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	64
3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	64
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES	67
4.1.1 Estudantes.....	67
4.1.2 Professores.....	69
4.2 ASPECTOS SOBRE A ROTINA DOS ESTUDANTES.....	72
4.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	77
4.4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE ASPECTOS PEDAGÓGICOS	79
4.5 ANÁLISE DE PLANO DE AULA	85

4.5.1 Plano de aula pré aplicação do Canvas 2P	85
4.6 PLANEJANDO COM O CANVAS 2P	87
4.7 AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA CANVAS 2P	91
4.7.1 Professora	91
4.7.2 Estudantes	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A	107
APÊNDICE B	109
APÊNDICE C	114
APÊNDICE D	116
APÊNDICE E	118
APÊNDICE F	120
APÊNDICE H	124
APÊNDICE I	125
APÊNDICE J	126
ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	126
APÊNDICE K	127
APÊNDICE L	128
APÊNDICE M	129
APÊNDICE N	136
ANEXO A	137
ANEXO B	140

INTRODUÇÃO

“Se está trabalhando em algo excitante e que gosta muito, não precisa ser empurrado para ter mais resultados. A visão o empurra” (Steve Jobs)

1.1 JUSTIFICATIVA

A educação formal contemporânea se encontra em um impasse: por um lado, é cobrada a preparar indivíduos cada vez mais flexíveis, criativos, empreendedores e capazes de resolver problemas, por outro, insiste em manter um ensino tradicional, bancário e conteudista, educando o estudante para o passado. Século XXI, era digital, conhecimento em nuvens, redes sociais, cibercultura, “o mundo e a vida mudaram muito – mas a escola mudou pouco” (ANDRADE; SARTORI, 2018). E é neste panorama que se institui o grande desafio da atualidade: superar propostas educativas que já não são eficientes ao ensino das novas gerações, considerando metodologias e tecnologias que possam proporcionar maior engajamento e aprendizagem em ambientes educacionais que tendem a ser, cada vez mais, virtuais (LEVY, 1999; VALENTE *et al.*, 2017).

Clássico e ao mesmo tempo tão corrente, Freire (1996) há algumas décadas, já postulava que o educar não deve se esgotar na simples transmissão de conhecimento, é preciso que se desenvolva a criticidade e se permita a autonomia de educadores e educandos. Contudo, independente das estratégias, o ser humano aprende, e por isso, metodologias e técnicas defasadas têm se mantido presentes até hoje. A diferença é que, quanto mais estimulante e enriquecido o aprendizado, mais profundo e significativo ele será (MORAN, 2018).

Não obstante, em meio às demandas de inovação e estagnação do sistema educativo, surge um novo paradigma educacional: o Ensino Híbrido, uma modalidade de educação que mescla o presencial com o online e permite que professores e alunos possam participar do processo de ensino-aprendizagem juntos ou em momentos e lugares diferentes (SUNAGA; CARVALHO, 2015; BACICH,

2016). Com o Ensino Híbrido, novos papéis são desenhados: o educador não é o mesmo, o estudante não é o mesmo, as práticas já não são as mesmas (BACICH, 2016). Cria-se uma urgência de inovação e personalização do ensino. Mas, a dúvida é: se já era difícil para o professor dar aulas mais ativas e engajar seus alunos na aprendizagem, estando ali, frente a frente com ele, com a ampliação de tempos e espaços didáticos, como ele poderá “dar conta” dessa nova realidade?

Desta forma, considerando tais apontamentos e ciente da importância do professor no desenvolvimento de seus educandos, torna-se imprescindível discutir o planejar docente, no intuito de proporcionar ao professor um espaço de relato de suas angústias, perante as demandas pedagógicas que a atualidade impõe, e também, conduzi-lo à reflexão sobre suas práticas de planejamento. Igualmente, se faz essencial que novas estratégias de organização de ideias sejam utilizadas na elaboração das aulas, para que o documento faça mais sentido, tanto para os professores, quanto para os alunos.

1.1.1 Dimensão Pessoal: trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora

Nasci em junho de 1984, na cidade de Curitiba, Paraná. Sou a segunda de 4 filhos, de uma mãe gaúcha e de um pai descendente de mineiros. Tive uma infância e saudável junto de meus irmãos, uma vez que em função da pequena diferença de idade, crescemos juntos.

Entreí na escola aos 5 anos, já sabendo ler, pois todos os domingos sentava ao lado do meu pai que me ajudava a juntar letras e formar palavras. Gostava tanto de estudar que chorava quando chovia e minha mãe não queria me levar à escola. Durante todo o ensino básico, me destaquei como aluna, conquistando carinho dos professores e notas sempre altas. Era um prazer aprender.

Aos 18 anos, passei em concurso da Prefeitura de Curitiba e me tornei Educadora Infantil. De início, não sabia o que fazer com as crianças, que percebendo minha inexperiência, faziam o que queriam. Com o tempo, fui

aprendendo a como estabelecer limites e amor aos pequenos. E meu tempo com eles se tornou inesquecível, uma das minhas lembranças mais belas.

No primeiro ano de trabalho, prestei vestibular pela Universidade Federal do Paraná e consegui uma vaga no curso noturno de Pedagogia. Lá tive excelentes professores, estabeleci vínculos de amizade que resistiram ao peso dos anos, e adquiri um conhecimento inestimável sobre Educação. Principalmente, me tornei uma pessoa melhor: mais crítica e mais humana. Como grande desafio, tive que aprender a conciliar 40 horas semanais de trabalho, com os estudos. Acordava às 5 horas da manhã e ia dormir só depois da meia-noite. Foram quatro anos exaustivos, porém, recompensantes.

Após 9 anos dedicados à Educação, mudei alguns planos. Cursei Psicologia, mudei de emprego e me tornei policial. Mas, como boa “filha pródiga” em 2016, voltei aos prédios da UFPR, desta vez, iniciando meu Mestrado em Educação. Nos dois anos seguintes, aprendi muito e também sofri, por ter de compreender a responsabilidade que é “fazer Ciência”. A “duras penas”, alguns cabelos brancos depois, já professora em uma faculdade, pude apresentar minha dissertação e me tornar Mestre. Obviamente, durante todo o processo, contei com a presença carinhosa de uma orientadora que soube me compreender, acolher, defender e me manter firme na caminhada. Talvez, por isso, tenha aceitado o desafio de prosseguir para um Doutorado.

Assim, em 2018 comecei o doutoramento, na mesma casa (UFPR) sem tese, sem plano, com um novo namorado, um casamento, um cachorro e uma gravidez, a qual nem imaginava. A vida bagunçou para se organizar de uma forma mais bonita. O bebê nasceu em 2019 e se chamou João. Enquanto escrevia essas linhas, me “atrapalhava” e pedia atenção com um abraço, um “mamã” e agora com suas conversas intermináveis, frutos de uma inteligência notável. Em 2022, junto com a tese, a Sophia nasceu. Linda, sorridente e encantadora. Quando olho para eles, penso como a Educação é importante, e como eu fiz todas as escolhas certas. Por eles, vale a pena investir em um mundo melhor, que só a Educação é capaz de proporcionar.

E pensando em Educação, pude perceber, ao longo de minha vida acadêmica, como determinados professores e, suas pertinentes aulas, marcaram meu processo de aprendizado e tornaram-se memoráveis ao me oportunizarem experiências vivas. Enquanto professora, percebi a forma com que os estudantes se mostravam mais interessados no conteúdo, na medida em que eu os permitia participar ativamente da construção do conhecimento, exercendo suas criatividade e respeitando seus próprios tempos.

Quando me tornei professora titular de uma disciplina do Curso Pedagogia, tive que enfrentar minha dificuldade com a oratória e compreender como um bom planejamento faz toda a diferença. Até então, acreditava que ser professor se resumia a ter o “dom” da palavra e saber elaborar bons slides. Uma filha da UFPR, criada à base de Paulo Freire e querendo encher os seus estudantes de aulas expositivas, como pode?

Foi assim, que em uma conversa com um dos coordenadores da faculdade, descobri que minhas aulas poderiam ser muito mais criativas e personalizadas. E assim o foi. Comecei a pesquisar sobre as metodologias inovadoras, tecnologia e principalmente, passei a observar e ouvir meus alunos. De início, até mesmo eu duvidava dos efeitos positivos de propostas que consideravam os interesses e necessidades, bem como, permitiam tanta autonomia aos estudantes, que me livravam do sacrifício de ter que ficar falando por quatro horas seguidas. Entretanto, notei como eles se engajavam e até me prendiam em sala depois do horário. Na verdade, não víamos o tempo passar. Resolvíamos problemas, jogávamos, criávamos projetos, pesquisávamos. Sempre em pares, grupo. Eu estava lá o tempo todo, para o que precisassem, mas o show era deles (ou nosso).

Em 2020, com a pandemia no novo coronavírus, assim, como todos os outros níveis, o Ensino Superior teve que ser transposto para o contexto virtual. Vi muitos colegas reproduzindo aulas tradicionais; participei de várias aulas que faziam os alunos ficarem em frente do computador por horas a fio, em aulas expositivas; encontrei professores e alunos estressados e desmotivados com a Educação. A falta de planejamento, em função da urgência de continuidade do ano letivo, deixou a todos “sem rumo”.

A despeito, do universo que me rodeava, trouxe para minhas aulas as Metodologias Ativas que já utilizava e mantive os olhos em meus alunos, mesmo que virtualmente. Busquei novas ferramentas digitais, descobri aplicativos e plataformas. Reduzi as aulas a uma hora de discussão e atividades em grupo, que aconteciam semanalmente. Paralelamente, deixava propostas para irem desenvolvendo a seus tempos. Deu muito certo, mas poderia ter dado muito mais. Por falta de uma estratégia que organizasse o fervilhão de ideias que me tomavam, acabei utilizando tecnologias digitais que não conhecia, perdi prazos, e corri com o conteúdo.

Tudo isto, me refletir sobre as novas formas de ensino que se destacarão após o período pandêmico, em particular o Ensino Híbrido, que já ganha força em muitas IESs. Estaremos preparados? Sim, se planejarmos. Por isso, escreve essa tese, no intuito de fazer mais leve o trabalho dos professores, mais significativo o aprendizado dos alunos, e de maior qualidade a Educação.

1.1.2 Dimensão social

Esta pesquisa se faz pertinente a nível social, uma vez que, volta-se para o Ensino Híbrido, modalidade de ensino que mescla práticas presenciais e remotas e que tem sido cogitada como solução para o período pandêmico e pós-pandêmico (OLIVEIRA *et al*, 2021). A busca por educação à distância no Ensino Superior, foco desta pesquisa, já vinha aumentando desde o período 2018-2019, com uma ampliação de 43,8% dentre os estudantes ingressantes em cursos de graduação, conforme o Censo Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Com a situação de calamidade pública e a necessidade de isolamento social, esse cenário intensificou-se ainda mais, na medida em que o ensino não presencial tornou-se obrigatório, em função de várias legislações publicadas, dentre elas, a Portaria nº 343/20¹.

¹ Dispõe sobre a oferta de ensino em meios digitais durante a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.

Ainda, ao olhar para o planejamento do professor, torna possível compreender a maneira com que o docente reflete e desenvolve o planejar, sobretudo no Ensino Híbrido, que se mostra, ainda, tão desafiante. O professor neste contexto, adota um papel essencial como organizador e direcionador do ensino, do ambiente de aprendizagem, da estruturação dos grupos e da tecnologia. Logo, o planejamento se torna a pedra angular da implementação de aulas mais dinâmicas e personalizadas, próprias do Ensino Híbrido (BACICH *et. al.*, 2015).

Igualmente, abordando a estruturação de uma ferramenta visual de planejamento, que amplia e incentiva uma interação dinâmica entre os professores (VERAS, 2014), se pode melhorar a eficácia do trabalho pedagógico, e assim, conseqüentemente, a qualidade da Educação, visto que o engajamento docente na construção de um processo ensino aprendizagem adaptado às transformações da atual sociedade, é um dos grandes desafios da Educação contemporânea (OLIVEIRA *et al*, 2021).

1.1.3 Dimensão Acadêmica

Academicamente, o tema parece relevante em função da necessidade de estudos voltados para o planejamento do Ensino Híbrido. A corroborar, Spanhol (2009), afirma que o planejamento atua como uma linha mestra para o processo de ensino aprendizagem em modelos educacionais que atuam com momentos online de ensino-aprendizagem. Para o autor, essa estrutura coloca o estudante no centro da aprendizagem, e demanda um planejamento detalhado que articule práticas pedagógicas ativas e flexíveis. Outrossim, Bacich (2016) pontua que “o planejamento de propostas que envolvem o presencial e o *online* deve ser minucioso, preciso” (p. 182), e por isso são necessários, cada vez mais, estudos que refletem sobre a criação desta “mistura”.

No que se refere ao olhar sobre as Metodologias Ativas, Monfradini e Berliini (2018) afirmam que, frente às novas demandas tecnológicas e ao desinteresse dos estudantes para com as aulas tradicionais, o diálogo do Ensino Híbrido com as

Metodologias Ativas, podem ser iniciativas importantes para o alcance de um avanço qualitativo na aprendizagem em Educação.

Quanto à ferramenta Canvas, aplicada à Educação, o estudo sistemático integrativo, realizado por esta pesquisa, indicou poucos trabalhos relacionados à temática (VIDAL, 2016; RUIZ, 2019). Observa-se que seu uso como auxiliar no planejamento estratégico, ainda é bem restrito ao contexto de gestão de negócios. Ao se configurar como uma estratégia de organização cognitiva do pensamento, na medida em que possibilita organizar e visualizar, de forma estruturada e flexível um conjunto de ideias e soluções para um determinado problema (KUGELMEIER, 2014), vislumbra-se a possibilidade de que a exploração do tópico possa conceitos e concepções no campo da cognição humana.

Considerando-se tais apontamentos, acredita-se que este estudo pode contribuir sobremaneira para a ampliação do conhecimento sobre o Planejamento do Ensino Híbrido, do uso de Metodologias Ativas, bem como da aplicação da ferramenta Canvas no âmbito educacional. De mesmo modo, poderá colaborar significativamente para mudanças no aprendizado, desempenho de professores e engajamento dos estudantes, sendo considerável seu desenvolvimento na linha de pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Conforme, Pacheco (2016), o grande problema da Educação não está na aprendizagem, mas sim, na “ensinagem”. Apesar da necessidade de um novo desenho educacional, muitos professores continuam a “dar aulas”, presos a modelos educacionais retrógrados e engessados, o que causa, não raro, o desinteresse e desengajamento estudantil.

No cenário contemporâneo, no qual o acesso à informação é abundante, não cabe mais ao professor o mero papel de expositor de conteúdo, mas o de interventor, frente à identificação de distanciamento do estudante em relação aos objetivos de aprendizagem. Para isso, no entanto, é necessário um planejamento direcionado, sabendo qual a função docente em cada etapa do aprendizado

discente. Somente o alinhamento da prática do professor aos ritmos e interesses dos educandos, de forma personalizada, é capaz de “possibilitar ao aluno, um avanço coerente com seu real estágio de aprendizagem” (LIMA; MOURA, 2015, p.181).

Neste sentido, o planejamento didático se torna fundamental. Tendo em vista, ainda, o Ensino Híbrido – modelo educacional que ganha destaque nos últimos anos – pode se falar sobre a necessidade de uma pedagogia particular, específica para a inserção de atividades no ciberespaço, com triagem de conteúdos e definição de ações pedagógicas que mais se adéquem à fusão dos ambientes virtuais e presenciais (BRITO, 2020).

Contudo, se percebe que a atividade de planejar, tem sido um dos grandes desafios dos professores, mesmo em um modelo tradicional (LUCKESI, 2002), logo, amplia-se a dificuldade desta, quando transposta ao contexto de um Ensino Híbrido.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Desta forma, se estabelece a seguinte questão problema: Qual a funcionalidade da ferramenta Canvas 2P² como estratégia de planejamento didático do Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas no Ensino Superior?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Avaliar a ferramenta Canvas 2P como estratégia de planejamento didático do Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas no Ensino Superior.

1.4.2 Objetivos Específicos

a Caracterizar os participantes da pesquisa;

² A denominação Canvas 2P está sendo utilizada neste trabalho como nomenclatura criada pelas autoras para se referir a uma versão do modelo *Business Model Canvas* de Osterwalder (2004). O complemento “2P” pretende fazer alusão às iniciais de “Planejamento Pedagógico”.

- b Identificar estilos de aprendizagens dos estudantes do Ensino Superior;
- c Analisar as rotinas de estudos dos estudantes do Ensino Superior;
- d Investigar as principais demandas dos professores para a utilização da ferramenta Canvas 2P em relação ao planejamento do Ensino Híbrido para o Ensino Superior;
- e Verificar a percepção dos estudantes do Ensino Superior quanto a funcionalidade da ferramenta Canvas 2P;
- f Verificar a percepção dos professores quanto a funcionalidade da ferramenta Canvas 2P.

1.5 TESE

A ferramenta Canvas 2P configura-se como uma estratégia eficaz de organização cognitiva dos professores, auxiliando na elaboração do planejamento didático do Ensino Híbrido enriquecido por Metodologias Ativas.

1.6 ESTRUTURA DO RELATÓRIO

Consonante ao que foi discorrido e a fim de estruturar a pesquisa, o relatório foi disposto da seguinte forma: após uma Introdução que apresenta justificativas, relevância, trajetória acadêmica da pesquisadora e objetivos do estudo, seguem os capítulos do trabalho.

Pretendendo realizar um levantamento das discussões atuais, assim como o construir um aporte teórico referente ao objeto de estudo, o capítulo Revisão Teórica, apresenta: uma revisão sistemática integrativa, que se dispõe a compreender como o uso de Metodologias Ativas estão sendo percebidas por

professores e estudantes no Ensino Híbrido e ainda, verificar a existência de algum trabalho que traga o modelo Canvas como estratégia de planejamento; um aporte teórico, trazendo, de forma objetiva, uma breve história da educação, a discussão entre educação tradicional e educação inovadora, o conceito de Metodologias Ativas, as implicações da cibercultura na educação, posicionamentos sobre planejamento, e por fim, concepção e versões do modelo Canvas.

No capítulo Metodologia, são descritos os processos metodológicos e procedimentais da pesquisa, atentando para o detalhamento dos instrumentos e considerações éticas adotadas. A seguir, os resultados são demonstrados, analisados e discutidos, a partir da Análise dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006-2013) e dos constructos teóricos obtidos pela revisão de literatura. As considerações finais fecham o relatório, pontuando as limitações do estudo e possíveis caminhos para novas investigações.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA

2.1.1 Conceito de revisão sistemática integrativa

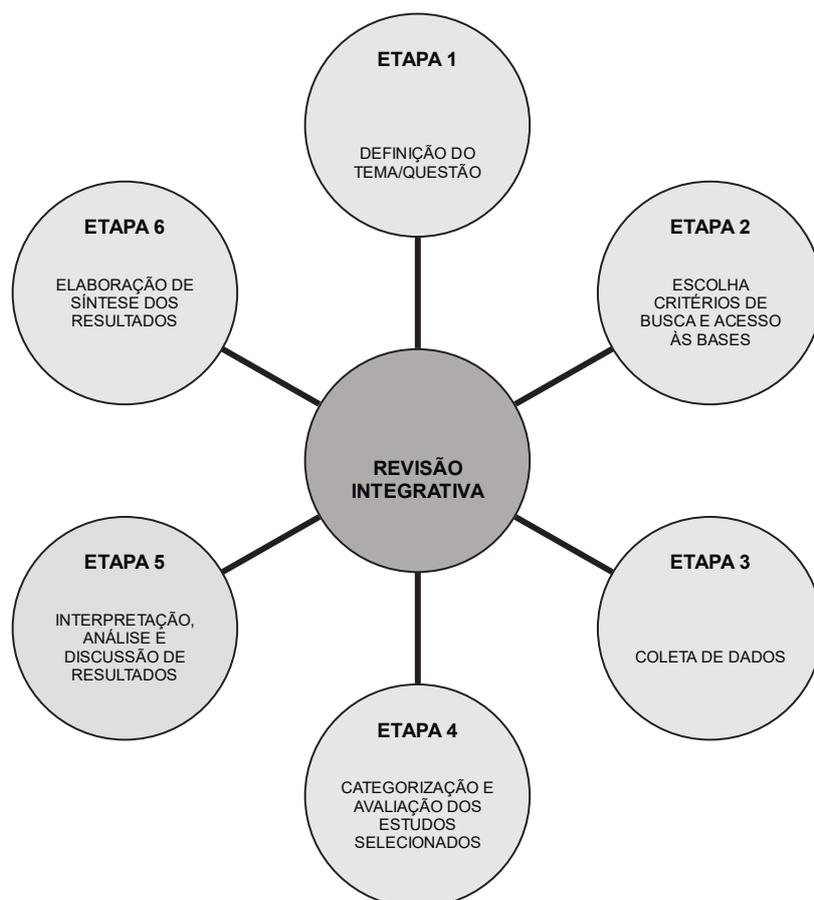
Revisão sistemática da literatura é uma estratégia metodológica, que pretende realizar a síntese de informações relacionadas a um constructo específico, que se encontram disponíveis em um dado momento. Para tanto, realiza a exaustão da busca do conteúdo a ser analisado, seguindo critérios de inclusão e exclusão, com rigor metodológico, a fim de tornar a pesquisa objetiva e reproduzível. Tem como objetivo central responder a uma questão de estudo (LIMA, SOARES, BACALTCHUK, 2000)

Em geral, consiste em um procedimento que exige cautela, minúcia e criticidade. Igualmente, proporciona uma busca aprimorada, sintética e que considera pontos fortes e fracos de uma teoria. É uma ferramenta que amplia o escopo de uma pesquisa e que diferente de um modelo de análise tradicional, não supervaloriza determinados autores, evitando a tendenciosidade do pesquisador (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014)

Em função da necessidade de precisão de seu processo, uma revisão sistemática ocorre em etapas, a saber: delimitação da temática de pesquisa; escolha de fonte de dados (bases científicas); eleição de palavras-chave; seleção de materiais encontrados; extração de dados, bem como, avaliação, síntese e interpretação dos mesmos. A atenção a tais passos ajuda o investigador “a organizar, analisar criticamente e levantar evidências mais sólidas, ou seja, integrar o número cada vez maior de peças do complexo quebra-cabeça da produção científica” (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 69).

A fim de realizar um levantamento dos recentes estudos científicos realizados sobre o tema Metodologias Ativas aplicadas ao Ensino Superior híbrido e também, investigar a utilização de ferramentas de organização do pensamento, no modelo Canvas, no campo educacional, optou-se pela realização de revisões de literatura de caráter integrativo. Tal modelo de revisão consiste em um subtipo de revisão sistemática e se caracteriza como um método que condensa a literatura empírica e teórica, fornecendo, de forma aprofundada, o estado da arte de determinado fenômeno (WHITTEMORE; KNAFL, 2005; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). É uma estratégia científica que adota critérios rigorosos e se processa em seis etapas, como descrito na Figura 1.

Figura 1 - Etapas da revisão integrativa



FONTE: adaptado de Ganong (1987); Botelho; Cunha; Macedo (2011).

2.1.2 Problematização da revisão sistemática integrativa

A Educação pós-moderna, estruturada em um contexto cibercultural, demanda uma participação mais ativa do estudante em seu processo de construção da aprendizagem, bem como, exige do professor uma nova postura. Mudam as relações entre os atores, mudam as relações com o conhecimento (BACICH, 2016; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; VALENTE, 2018).

Neste cenário de transformação, modelos educacionais ativos e flexíveis parecem ser a solução para a instituição de uma nova forma de aprender e ensinar. As Metodologias Ativas e o Ensino Híbrido configuram-se como ferramentas poderosas para aprendizagem, na medida em que garantem o papel protagonista do educando, a flexibilidade do processo e a multiplicidade de instrumentos, tempos e espaços pedagógicos (MORAN, 2018).

Para que estas inovações sejam efetivas, um planejamento direcionado é essencial. Cabe ao professor saber qual é o seu papel em cada momento. É sua função conhecer as formas e meios pelos quais seu aluno aprende. E assim, planejar atividades que contribuam para o desenvolvimento discente, propondo atividades e níveis de dificuldade variados (LIMA; MOURA, 2018). Segundo Bacich *et al.* (2015), o planejamento deve ser uma construção conjunta, entre professores e estudantes, considerando sempre aspectos como ritmos, tempos, lugares e modos de aprendizagem.

O modelo Canvas, configurando-se como um instrumento de organização de pensamentos e ideias, e se mostrando bastante apropriado no campo dos negócios como uma estratégia de planejamento (OSTERWALDER, 2004), parece igualmente ser funcional na área educacional (ARAÚJO, 2015; RUIZ, 2019), para atender as demandas de um Ensino Híbrido, ativo e personalizado.

Neste sentido, emergem os seguintes questionamentos: como ocorre a relação entre Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na prática? Como os professores

e estudantes percebem essa relação? Quais os aspectos positivos e possíveis limitações das MA aplicadas ao Ensino Híbrido? Existe na literatura alguma sugestão ou modelo de organização de ideias para o planejamento didático que considere as Metodologias Ativas e as particularidades do Ensino Híbrido? Há aplicação do modelo Canvas no planejamento didático, na área da Educação?

Com base nos questionamentos levantados, a proposta do presente estudo é verificar a percepção de estudantes e professores do Ensino Superior sobre a aplicação de Metodologias Ativas no Ensino Híbrido e, também investigar o uso alguma ferramenta de organização de ideias, em específico o modelo Canvas aplicado ao campo da Educação.

2.1.3 Metodologia da revisão sistemática integrativa

Observando tais procedimentos, a busca por trabalhos que se aproximassem da temática desta pesquisa realizou-se no período de agosto a dezembro de 2020. Especificamente, o mapeamento objetivou duas questões: 1ª Como professores e estudantes respondem à aplicação de Metodologias Ativas no Ensino Híbrido a nível de Ensino Superior; e a 2ª Como estão sendo usadas ferramentas no modelo Canvas no planejamento didático do contexto educacional?

Para tanto, definiu-se como banco de dados as plataformas Capes Periódicos; Banco de Teses e Dissertações da Capes; e, BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações). No que se referem aos descritores, estes foram especificados em observação a outras publicações da área, as quais possuíam variáveis semelhantes às desta revisão, uma vez que não foram encontrados no DeCS, MeSH e Thesaurus. O Quadro 1 (APÊNDICE A) apresenta os descritores e as combinações utilizadas para cada pesquisa.

Quanto à seleção dos trabalhos, foram incluídos ~~todos~~ aqueles que abordavam a aplicação de Metodologia Ativas de ensino-aprendizagem no Ensino Híbrido (Questão 1), bem como, os referentes ao uso do modelo Canvas no planejamento didático no campo educacional (Questão 2). Incluiu-se somente publicações dos últimos 5 anos, que permitiam acesso integral e realizadas no

âmbito do Ensino Superior. Inicialmente, os textos foram selecionados, por título, seguido pela análise dos resumos, excluindo-se todos aqueles que não condiziam com os critérios de seleção e pareciam irrelevantes à temática. O processo, em sua integralidade, foi realizado por pares.

2.1.4 Resultados e discussão da revisão sistemática integrativa

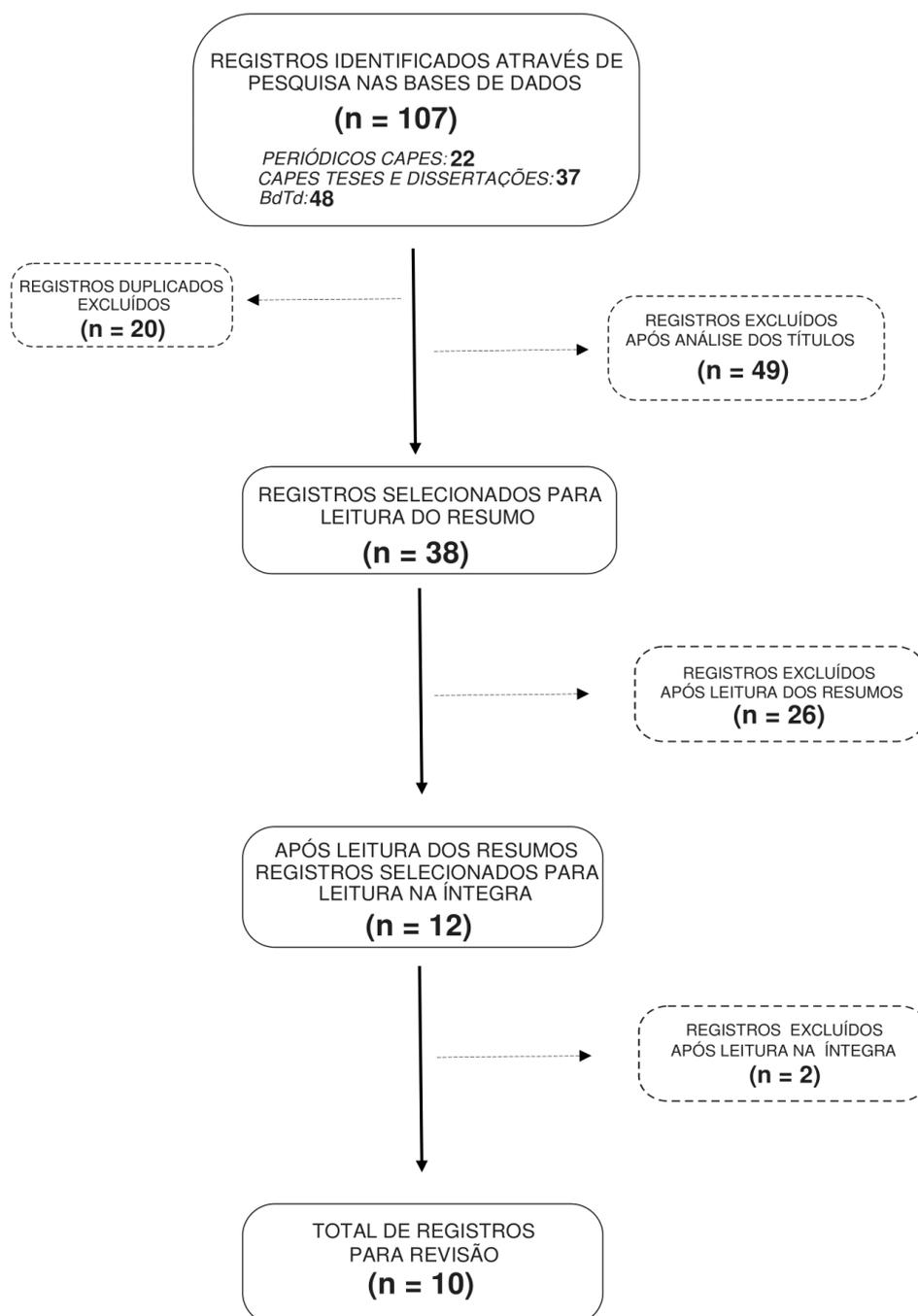
2.1.4.1 Questão 1: Como professores e estudantes respondem à aplicação de Metodologias Ativas no Ensino Híbrido a nível de Ensino Superior?

Em atenção a tal questão, as buscas realizadas resultaram em 10 (dez) trabalhos, dentre os quais: 4 dissertações; 1 tese; e, 5 artigos. O fluxograma, apresentado pela Figura 2, ilustra o processo de seleção das publicações.

A busca inicial resultou em total de 107 trabalhos, dos quais, 22 foram encontrados no portal Periódicos Capes; 37 no repositório digital da Capes Teses e Dissertações e 48 na base BDTD. Após a leitura dos títulos, 48 publicações foram excluídas, dentre as quais, 28 documentos apresentando nomenclatura com informações não condizentes com as variáveis e objetivos desta pesquisa, e 20 trabalhos em duplicidade. Dos 38 textos selecionados para a leitura do resumo, excluíram-se 26, por estarem vinculados a níveis de ensino diversos ao ensino superior (foco da pesquisa), bem como, por tratarem de assuntos diferentes à aplicação de Metodologias Ativas no Ensino Híbrido. Então, como 12 referências resultantes para a leitura na íntegra, excluiu-se mais 2 trabalhos, que não se adequaram à busca. No total, obteve-se 10 títulos para análise.

Com a leitura das publicações escolhidas, foi possível observar que o comportamento dos professores e estudantes, frente ao uso de Metodologias Ativas em um modelo híbrido, dividiu-se em 5 categorias: satisfação com a proposta; relação entre tempo e sala de aula invertida; interação dos estudantes em ambientes virtuais; uso de redes sociais; e, engajamento e resultados acadêmicos. Na Figura 2 se apresenta o processo de seleção das publicações.

Figura 2 - Fluxograma do processo de publicações selecionadas – Questão 1



FONTE: Machado; Haracemiv (2022)

Nos textos de Message (2017); Almeida (2017); Silva (2016), Osmundo (2017); Heringer (2019); Medero (2020) verificou-se a satisfação de estudantes e professores com o uso de Metodologias Ativas no Ensino Híbrido, principalmente pela autonomia e dinamismo que as propostas trouxeram ao aprendizado. A corroborar, em Medero (2020), no qual utilizou-se uma estratégia de *wiki* para construção colaborativa, a maioria dos estudantes afirmou que a metodologia promoveu: a percepção de tarefas mais atraentes e aumento de interesse pelo curso (82%); desempenho mais ativo e colaborativo (75%); melhora na aprendizagem e aquisição de ferramentas adicionais de reflexão e análise (79%). Destaca-se, ainda, o estudo de Almeida (2017) em que os estudantes apresentaram uma certa resistência inicial com relação a proposta ativa, em função de entraves surgidos no processo (dificuldades em entender a sala de aula invertida; falta de capacitação para lidar com ferramentas digitais), no entanto, ao longo da intervenção, aprenderam a apreciar a metodologia.

A questão tempo é outro dado recorrente nos trabalhos. Em Message (2019) e Almeida (2017), encontra-se um posicionamento dos estudantes quanto a falta de tempo para as atividades fora de sala de aula, o que se percebe com a falta de acesso às atividades, bem como, baixa participação nos fóruns. Por outro lado, nos estudos de Silva (2016), Sales (2018) e Heringer (2019), os alunos afirmaram ter realizado mudanças em suas rotinas de estudo, bem como, apontaram como benefício da sala de aula invertida, poder rever o conteúdo quantas vezes quiserem e estarem mais preparados para as discussões presenciais

Quanto à interação entre os estudantes, está é contemplada em dois estudos: Message (2019) e Almeida (2017). O primeiro estudo, volta-se para análise de uma intervenção a partir da metodologia ativa *Peer Instruction*, facilitada pelo uso de um ambiente AVA, *Facebook* e *Whatsapp*. No que se refere a interação entre pares, a autora verificou que o número de acertos em um questionário avaliativo aumentava quando os estudantes se juntavam com seu par. Quanto a interação em grupo, esta foi avaliada como positiva, porém houve pouca adesão dos estudantes, que utilizavam muito mais as ferramentas para interagir com a professora do que com os

colegas. Em Almeida (2017), no qual rodas de conversa foram utilizadas como método ativo de aprendizagem, igualmente ao estudo supracitado, há relato de baixa interação dos participantes no ambiente virtual, quando comparada às interações em ambiente presencial.

Sobre o uso de redes sociais, como ferramenta metodológica, é possível apontar algumas críticas dos participantes. Para os estudantes, as redes sociais geram dispersão e atrapalham os estudos, muito mais do que auxiliam a comunicação e o potencial ativo das aulas (ALMEIDA, 2017).

Por fim, na categoria “resultados acadêmicos”, os estudos apontam que propostas de Metodologias Ativas no Ensino Híbrido, podem trazer aspectos positivos para a aprendizagem e motivação. A exemplificar, em Franklin (2017), encontra-se uma pesquisa comparativa entre três grupos de estudantes (dois presenciais e um online). No grupo online foram aplicadas a metodologia Team Based Learning e a sala de aula invertida; nos demais, o mesmo conteúdo foi ofertado de maneira tradicional. Os resultados demonstraram que as notas dos estudantes da turma online foram maiores do que dos participantes das turmas presenciais. Outrossim, em Mederos (2020), 79% dos participantes relatou uma maior percepção de aprendizagem após a implementação da plataforma *wiki*, baseada em ensino colaborativo.

O único trabalho a analisar a perspectiva dos professores, de forma mais específica, foi o de Junior (2017). Em sua pesquisa, verificou a necessidade de formações no campo do ensino em EAD, e também, em Metodologias Ativas para os docentes.

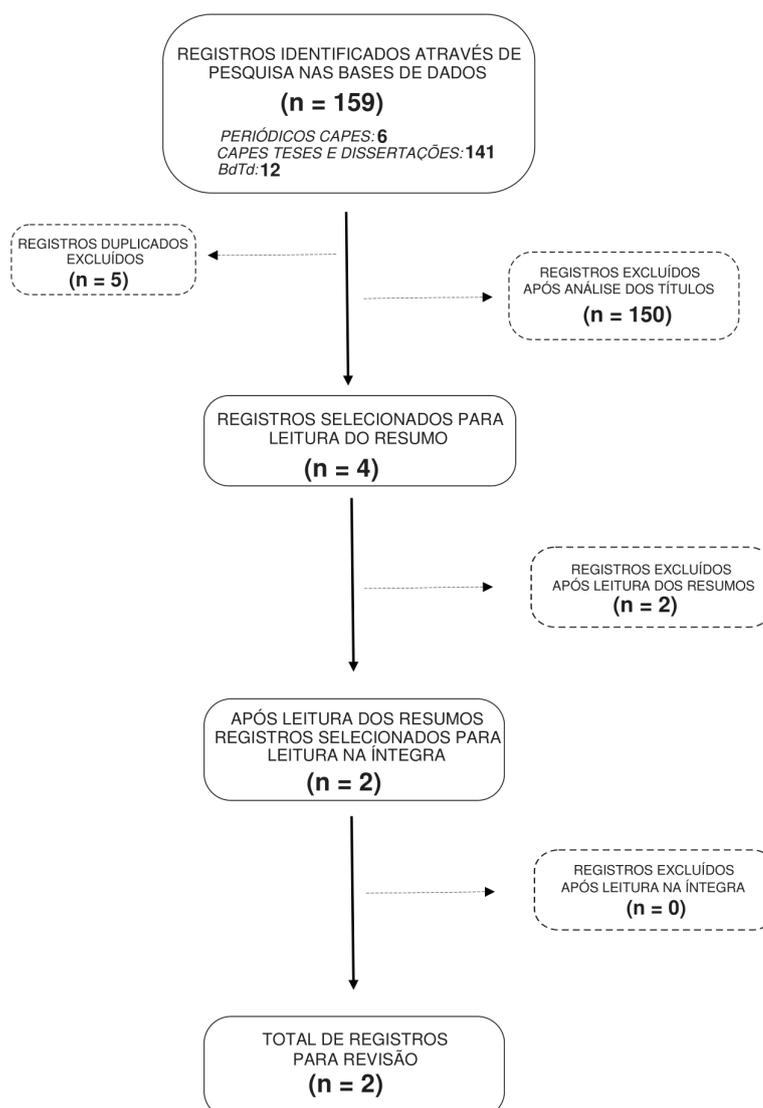
2.1.4.2 Questão 2: Como estão sendo usadas ferramentas no modelo Canvas no planejamento didático do contexto educacional?

Nas buscas, com foco nesta questão, encontrou-se um total de 159 produções, destas 6 foram achadas na plataforma de Teses e Dissertações da Capes; 12 no BDTD e 141 no site da Capes Periódicos.

Durante o processo de seleção, 150 trabalhos foram excluídos por não se enquadrarem no escopo da pesquisa, bem como, eliminou-se outros 5 por tratarem-

se de textos repetidos. Sequencialmente, após a leitura integral das produções restantes, somente 2 trabalhos foram selecionados para análise, sendo uma dissertação e um artigo.

Figura 3 - Fluxograma do processo de busca das publicações selecionadas – Questão 2



FONTE: Machado; Haracemiv (2022)

A leitura dos trabalhos permitiu verificar que existem aplicações da ferramenta Canvas no campo do planejamento educacional, mas que sua utilização é ainda

muito incipiente. Contudo, ambos os estudos selecionados, apresentaram aspectos positivos quanto ao uso do modelo no planejamento docente, dentre os quais cabe destacar como constructos de análise a efetividade e a possibilidade de trabalho colaborativo dos professores.

No que se refere à efetividade do método Canvas 2P, há um bom *feedback* dos professores a respeito da contribuição da estratégia na atividade de planejamento. Em Vidal (2016), o modelo de Canvas, desenvolvido e aplicado pela pesquisa, obteve uma aceitação acima da média por parte dos professores (média de 77,9), com 80% de afirmação de utilidade da proposta, demonstrando a eficácia do instrumento no planejamento docente.

O engajamento colaborativo dos educadores no planejamento educacional, também, parece ser ampliado com o auxílio do Canvas. Ruiz (2019) apontou que os planos foram elaborados de forma mais integrada entre disciplinas diferentes, bem como, houve alinhamento das metodologias e estratégias avaliativas entre os professores. A corroborar, Vidal (2016), percebeu que o modelo serviu para ampliar o trabalho colaborativo, visto que o Canvas permite a realização de dinâmicas grupais de elaboração, viabilizando ainda a comunicação entre os docentes.

2.1.5 Síntese dos resultados das análises

A partir da análise dos trabalhos, foi possível verificar que o uso de Metodologias Ativas no Ensino Híbrido, têm sido percebidas como favoráveis, ampliando resultados acadêmicos; alterando e melhorando rotinas de estudo; e, promovendo maior engajamento discente. Contudo, apesar de proporcionar resultados positivos no processo ensino aprendizagem e ainda, ter uma boa aceitação por parte de professores e alunos, tem sido realizado de maneiras inadequadas. A falta de adequação das atividades, principalmente, em relação ao tempo dos estudantes para a realização de atividades externas à sala de aula, é alvo de críticas.

Outrossim, percebeu-se o número baixo de produções referentes ao uso do modelo Canvas no planejamento em educação. No entanto, nos poucos estudos encontrados, a efetividade e os pontos positivos da estratégia foram enaltecidos.

2.2 APORTE TEÓRICO

2.2.1 Breve histórico da Educação: das cavernas à Era digital

Movimento que ultrapassa os muros escolares e se configura como um processo de humanização (ECCO; NOGARO, 2015), a Educação adotou concepções, conteúdos e metodologias diferentes no decorrer do tempo. Passou de acessível a todos a privilégio de alguns, se enrijeceu, flexibilizou, virtualizou, se alterando em uma dinâmica constante, de acordo com a sociedade.

Assim, durante a pré-história, comunidades tribais disseminavam conhecimento, por meio da oralidade. O saber mítico, era difundido a todos os integrantes do grupo. A partir da instituição da propriedade e do advento da escrita, a educação tornou-se fonte de poder e destinou-se, com exclusividade, às classes dominantes das civilizações emergentes (egípcios, mesopotâmios, hebreus, chineses, indianos) (ARANHA, 2006).

As primeiras escolas, das quais se tem registro, aparecem no Egito. Diferentemente, das instituições atuais, estas não se estabeleciam em prédios específicos, mas, em templos e casas aleatórias. Em tais ambientes escolares, se ensinava a obediência, a arte do bem falar, a educação física, bem como preparavam-se escribas, médicos, arquitetos, engenheiros. O ensino era autoritário e a aprendizagem ocorria por repetição (ARANHA, 2006).

No que se refere à Antiguidade Clássica, na Grécia Antiga, tem-se a passagem do pensamento mítico ao filosófico-razional. Para os gregos, a educação centrava-se na formação integral do indivíduo (corpo e espírito) – *Paideia* – e a transmissão de cultura acontecia tanto no meio familiar/escolar, quanto nas atividades sociais que os indivíduos participavam. As escolas eram o lugar do ócio, no qual os cidadãos gregos se dedicavam à filosofia, ao governo e à guerra. Em Roma, a educação era feita, geralmente, em casa, a partir dos sete anos da criança, pelos pais ou tutor. Meninos tinham a possibilidade de ter estudos adicionais, aos 12 anos. Já as meninas, restringiam sua aprendizagem à leitura, escrita e cálculo (MAIA; MATTAR, 2007).

Durante a Alta Idade Média, com o retraimento global da civilização ocidental, o conhecimento ficou restrito aos mosteiros, nas escolas monacais. A Educação ficou sobre o controle da Igreja, uma vez que, nem nobres, nem servos sabiam ler. No entanto, com o surgimento da classe burguesa, as cidades foram reavivadas, e em meio à efervescência cultural que se instaurou, surgem as universidades. Outro processo educativo que se destaca são as Corporações de Ofício, nas quais, os servos, recém-libertos, se inseriam para aprender um determinado ofício. Cabe ressaltar, que a escola institucionalizada, como é conhecida atualmente, foi uma invenção burguesa (ARANHA, 2006; RODRIGUES; SOUZA, 2017).

Com a Revolução Industrial, a educação se torna objeto de pouco destaque, uma vez que os industriais pioneiros, não se interessavam muito pela ciência e os operários não necessitavam saberes aprimorados frente a divisão manufatureira de trabalho (HOBBSAWN, 2011). Para os poucos que possuíam acesso às escolas, a aprendizagem seguia a mesma dinâmica das fábricas.

No século XX e XXI, os avanços da tecnologia e dos meios digitais, faz com que a o processo educativo entre em uma fase de mudança, para se adaptar a uma realidade mais acelerada e móvel, demandando uma Nova Pedagogia (MAIA; MATTAR, 2007; RODRIGUES; SOUZA, 2017). Não sem dificuldade e entraves, a educação pós-moderna pressupõe uma série de transformações: alunos e professores assumindo novos papéis e ressignificando suas relações; tecnologia digital assumindo posição essencial no cenário escolar; e, instituições revendo suas estratégias metodológicas.

2.2.2 Ensino tradicional *versus* Ensino inovador

Segundo Demo (2010), em educação, muito se fala sobre inovação, porém, pouco se faz para que esta área avance no tempo. Isto se torna perceptível, na perpetuação de aulas expositivas, por docentes e instituições que se mantêm em um modelo tradicional de ensino.

Em uma abordagem tradicional considera-se que o professor detém, de forma exclusiva, o saber; que o aluno é um receptor passivo de informações, dependente

da exposição teórica do professor; e, que a educação ocorre de forma linear, massiva e rígida (SAVIANI, 1991). Educação “bancária” - como a ela se refere criticamente Paulo Freire (1970) – na qual, alunos são depositórios e os professores depositantes do saber, que a despeito de todos os avanços tecnológicos e científicos se mantém em uma dinâmica que se mostra obsoleta a todos os envolvidos.

Daros (2018), aponta que as principais insatisfações de estudantes, do ensino básico ao ensino superior, sobre o processo educativo centrado no professor são a rigidez de horários, conteúdos desconectados da realidade, e, recursos didáticos de baixa atratividade. No que se refere aos professores, a falta de envolvimento das turmas, o desinteresse dos alunos e as péssimas condições de trabalho são mencionadas como pontos negativos do ensino tradicional.

Em uma educação inovadora, por outro lado:

[...] educando e educador são sujeitos que aprendem e ensinam no mesmo passo. Assim, a liberdade é válida tanto para a gestão da escola como para sua epistemologia, o que supõe uma comunidade escolar sempre aberta a infinitos objetos, métodos e teorias (MORAN, 2007, p. 23).

Igualmente, o currículo passa a estar ligado à vida, ao cotidiano e a fazer mais sentido para o aluno; há maior flexibilidade de tempos, espaços e metodologias; e, os professores são “menos falantes” e mais “orientadores”. Para tanto se apoia em um conhecimento integrador e inovador; no desenvolvimento de autoconhecimento e autoestima; na formação do aluno empreendedor; na construção do aluno-cidadão; e, no processo flexível e personalizado (MORAN, 2007).

Paulo Freire já preconizava esta nova pedagogia no século passado. O educador defendia uma educação aberta para o mundo, dialógica, cidadã e planetária. Acreditava que a escola existia além de seus muros e que os indivíduos estariam conectados e poderiam gestar, em conjunto, o conhecimento (SAVIANI, 2000). Neste sentido, o pensamento de Freire vai ao encontro da percepção atual de inovação educacional, a qual, concebida como produto de uma gestão conjunta,

surge como uma possibilidade de tornar a educação mais significativa, mais ativa e mais democrática (DAROS, 2018).

Não aprofundando críticas ao modelo tradicional de ensino, mas compreendendo o atual contexto do século XXI – rapidez e grande quantidade de informação – a inovação educacional chega a ser um “alento” para as instituições educacionais, ao garantir a importância da escola como a grande mediadora do conhecimento. Ensinar como acessar, avaliar, analisar, organizar, recriar e compartilhar as informações de forma crítica deve ser a função do professor na atual pedagogia (GOMEZ, 2015).

Assim, cabe à educação se adaptar, de forma prática e epistemológica, a um mundo em constante mutação, apoiando-se em novas tecnologias e metodologias, que possibilitarão um processo de ensino-aprendizagem muito mais significativo. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; MORAN, 2018). Trata-se de “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo, os papéis de professor e aluno” (LEVY, 1999, p. 172).

2.2.3 Metodologias Ativas em Educação

Conforme Moran (2018), metodologia consiste em uma diretriz que orienta o trabalho pedagógico por meio de “estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Logo, uma Metodologia Ativa estaria ligada às estratégias que pressupõe um desempenho ativo dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2018, p. 4).

Uma das características principais das Metodologias Ativas é o foco no estudante. Ao contrário, de uma abordagem tradicional, na qual o professor é centro do saber, com técnicas ativas, o aprendiz se torna o protagonista de sua aprendizagem, na medida em que:

(...) as Metodologias Ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender e interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p.28).

Embora, a discussão sobre o papel ativo do estudante pareça nova, a ideia vem sendo discutida há algum tempo. John Dewey (1916 apud VALENTE, 2014) já criticava o modelo de ensino baseado na simples transmissão de conhecimento, defendendo a aprendizagem a partir do fazer ou “*hands on*”. Freire (1996), igualmente, lutou contra a educação bancária e discorreu sobre uma pedagogia da autonomia, na qual o educando constrói seu conhecimento a partir do diálogo, da sua leitura de mundo, de sua realidade vivenciada e de seu fazer cotidiano. Anastasiou e Alves (2004), na obra *Processos de Ensino na Universidade*, do início deste século, menciona uma dinâmica de substituição do “assistir aulas” pelo “fazer aulas”. Os autores ainda apresentam mais de 20 estratégias metodológicas que propõem o foco no aluno, dentre elas: aula expositiva dialogada, simpósio, portfólio, estudo de caso, mapa conceitual, tempestade cerebral e júri simulado.

Na atual conjectura, no entanto, as Metodologias Ativas de ensino aprendizagem, ganham um maior destaque em função da liquidez das coisas, tão apontada por Bauman (2009), e que atinge também o conhecimento. Assim, não há como apenas “depositar conteúdos” nas mentes dos estudantes, uma vez que, a informação, anteriormente percebida como “sólida”, certamente, será substituída rapidamente por outra. Tal cenário, torna imprescindível ações que propulsionem o aluno a construir uma nova relação com o conhecimento (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; VALENTE, 2018).

No que, se refere às técnicas mais utilizadas na implementação de uma educação mais ativa, a literatura (BERBEL, 2011; MORAN, 2018) aponta: a aula invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizagem Baseada em investigação (ABin), Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* – PBL),

aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*), aprendizagem por histórias (*Storytelling*), gamificação, Estudo de Caso, Arco de *Maguerez*, instrução por pares (*Peer Instruction*), aprendizagem baseada em equipes (*Team Based Learning*), *Action Maze* e *Phillips 6/6*. No Quadro 6, discorre-se sobre a caracterização destas metodologias.

Quadro 6 - Caracterização das Metodologias Ativas

Metodologia	Conceito/Características
Sala de Aula Invertida	Uso de estratégias de estudo prévio à sala de aula; Materiais sobre o assunto disponibilizados de forma acessível, podendo o aluno percorrer por eles em seu próprio ritmo; Aula utilizada para questionamentos, orientações, discussões e aplicação do conhecimento.
Aprendizagem Baseada em Investigação	Desenvolvimento de habilidades de questionamento e busca de soluções, com uso de métodos indutivos e dedutivos; Atividades em grupo ou individuais; Realizada sob orientação do professor.
Aprendizagem Baseada em Problemas	Pesquisa e levantamento de diversas soluções possíveis para um determinado problema;
Aprendizagem Baseada em Projetos	Identificação de um problema, extraído da realidade pela observação, e busca de uma solução específica; Momentos de atividade individual e momentos de atividade em grupo; Trabalho colaborativo; Preocupação em gerar um produto (não, necessariamente, um objeto concreto);
Aprendizagem por histórias	Uso de narrativas como estratégia de ensino aprendizagem; Recursos encontrados em livros, Internet ou qualquer outro dispositivo móvel.
Gamificação	Desenvolvimento e aplicação de jogos no processo de ensino aprendizagem; Aprendizagem por meio de enfrentamento de desafios, fases e dificuldades; Forte atratividade para o estudante.
Estudo de Caso	Análise de um problema e tomada de decisão; Emprego de conceitos já aprendidos para análises e conclusões sobre um caso;
Arco de Maguerez	Consiste em uma estratégia de problematização composta por cinco etapas que acabam por formar um arco: observação e definição do problema; identificação de pontos chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação.
Instrução por Pares	Envolve atividades em que os alunos resolvem problemas de forma argumentativa e pela discussão com colegas.
Aprendizagem Baseada em Equipes	Divide a turma em pequenos grupos de aprendizagem; Utilizada em turmas grandes;
<i>Action Maze</i>	Proposta interativa em que o estudante é exposto a uma narrativa com várias opções de ação. Ao escolher determinada ação, a narrativa é conduzida de acordo com a escolha.

<i>Phillips 6/6</i>	Divisão de estudantes em grupos de 6 indivíduos com o objetivo de discussão de um tema proposto; Os grupos devem ser compostos por um líder, um secretário, um redator e um relator.
---------------------	---

FONTE: Machado; Haracemiv (2022).

Conforme, Moran (2018) é importante que a implementação de Metodologias Ativas, seja realizada a partir do uso de uma diversidade de técnicas, bem como, adequações entre momentos individuais e coletivos. Para o autor, o fazer pedagógico necessita ser experimentado, avaliado e reinventado, frequentemente, conforme as necessidades e demandas do processo de ensino-aprendizagem e de seus agentes, para que sejam obtidos os resultados desejados.

Todavia, a despeito dos aspectos positivos, algumas críticas são encontradas em relação ao uso das Metodologias Ativas. Marin *et al.*(2010), em um estudo com discentes de Medicina e Enfermagem, demonstram que, na perspectiva dos participantes, as fragilidades das Metodologias Ativas seriam a insegurança do alunado frente as práticas inovadoras, sensação de não aprendizagem, carência de suporte do corpo acadêmico e institucional. De mesmo modo, Valente (2018) aponta as dificuldades de adequação de conteúdos curriculares, conforme nível de conhecimento e interesse dos alunos, e também, de aplicação das Metodologias Ativas em turmas grandes, como obstáculos ao desenvolvimento de práticas ativas.

Como alternativa para a dissolução de tais entraves, as TICs são citadas como grandes aliadas das Metodologias Ativas, na medida em que promovem o estabelecimento de novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, modificando as concepções de espaço-tempo e as relações pedagógicas (VALENTE, 2018).

2.2.4 Educação no contexto da Cibercultura: TICs, Educação à Distância e Ensino Híbrido

A explosão tecnológica digital dos últimos tempos fez com que computadores e redes telemáticas se tornassem indispensáveis aos indivíduos, bem como, “ferramentas transformadoras da ação” (LIMA; LIMA; SILVA, 2009, p. 2) Configurou-

se assim, um novo modo de operar social, ao que dentre diversas outras nomenclaturas, pode se chamar de “sociedade em rede”, “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informática”. Essa relação sinérgica, entre a sociedade e a tecnologia, culminou com a cibercultura (idem, 2009).

Cibercultura consiste em um “conjunto de processos tecnológicos, midiáticos e sociais” (LEMOS, 2004, p.13), que surgem da relação entre homem, cultura e a tecnologia digital, configurando-se como um modelo sociocultural (CEZAROTTO; RÜCKL; BRITO, 2017). Nela, surge uma “teia global de conexões”, a ligação entre redes de computadores e recursos comunicacionais que constituem o ciberespaço (LIMA; LIMA; SILVA, 2009).

O sistema cibercultural é marcado pela ampliação de tempo e espaço, o que faz com que o espaço virtual digital se torne uma extensão do espaço geográfico. De mesmo modo, a cibercultura possibilita a presença virtual concomitante à presença física (BACKES; MONTOVANI, 2017).

Caracterizada pela promoção de compartilhamento, interatividade, imersão, mobilidade, ubiquidade e hibridismo (LEMOS, 2004; MANTOVANI, 2016), a cibercultura se estrutura na égide de três leis: Reconfiguração, Liberação do Pólo de Emissão e Conectividade (LEMOS, 2008). A primeira, Lei da Reconfiguração, vincula-se à adaptação de práticas, espaços e mídias ao novo cenário estabelecido, a fim de popularizar novas tecnologias digitais e garantir a rapidez de adoção destas pela sociedade contemporânea. Já a Lei da Liberação do Polo de Emissão pressupõe a mudança de uma comunicação em massa, unidirecional para uma interativa, multidirecional, no qual todos possuem o poder de acesso e autoria à informação. Por último, a Lei da Conectividade Generalizada que evidencia a interconexão dos dispositivos comunicacionais, ampliando a troca de informações (homens-homens; homens-máquinas; máquinas-máquinas) (LIMA; LIMA; SILVA, 2009)

De tal modo, não há como não estar imerso na cibercultura, conforme Santos (2009), “vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais” (SANTOS, 2009, p.5658). Assim, como todas as demais coisas, a educação se insere e sofre as influências da cibercultura.

Em se tratando de educação, o ensino online, se destaca. Entendido como um fenômeno cibercultural, potencializa “práticas pedagógicas dialogadas, hipertextuais, autoral e coautoral, através de processos de interação, determinando e sendo determinados pelo fluxo da rede” (BACKES; MANTOVANI, 2017, p.110). Levy (1999) acrescenta ainda que, o ensino online e à distância tende a se tornar o “regular” com o tempo, e que as leis e estratégias de garantia de educação, por parte do Estado, devem ser adaptadas à nova realidade, ao mesmo momento em que se permitir a todos, acesso aberto e gratuito a canais de informação e formação, por exemplo.

2.2.4.1 TICs

A despeito de sua função social, a tecnologia é, muitas vezes, compreendida a partir do senso comum, no qual entende-se a terminologia como referente a objetos físicos, com dispositivos que acionam ou desligam. Para além disto, muito mais do que equipamentos, a tecnologia é a materialização da intelectualidade humana mediada por técnicas e práticas (CEZAROTTO; RÜCKL; BRITO, 2017).

Conforme Cezarotto, Rückl e Brito (2017) as tecnologias podem ser classificadas em: físicas; organizadoras; simbólicas; educacionais; e, sociais. No Quadro 7 é possível visualizar esta classificação.

Quadro 7 – Classificação das tecnologias

Tecnologias	Definição	Exemplos
Físicas	Inovações de produtos físicos expostos no mercado. Equipamentos (produtos ou sistemas).	Caneta esferográfica, aparelho celular, computadores.
Organizadoras	Formas de relacionamento com o mundo e com os sistemas produtivos. Relações com o mundo (sistemas produtivos).	Projetos político pedagógicos; currículos (didática).
Simbólicas	Forma de comunicação entre as pessoas, a estrutura dos idiomas escritos ou falados e sua comunicação. Interfaces de comunicação (entre pessoas).	Estrutura de leitura e escrita, Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Educacionais	Todos artefatos que fazem parte da realidade das escolas e que são utilizados no processo ensino e aprendizagem. Artefatos da escola (uso alunos e professores).	Tv, computadores, cartaz, quadro de giz.
Sociais	Desenvolvidas na interação com a população, em uma proposta participativa. Visa diminuir a desigualdade social.	Rádio comunitária.

FONTE: adaptado de Cezarotto; Rückl; Brito (2017).

Tratando-se do contexto educacional, entre os diversos tipos de tecnologia, o quadro e o giz, ainda são os recursos mais utilizados pelos professores (SUNAGA; CARVALHO, 2019). Todavia, ao se deparar com uma clientela que faz uso constante das tecnologias digitais, muitas vezes, esse profissional, sem possuir formação para o uso adequado e de qualidade, entrega-se às críticas e recusas em inovar sua prática de ensino, uma vez que se enquadram como imigrantes digitais.

Para entender essa dinâmica entre “nativos” e “imigrantes” digitais, Prensky (2001) afirma que os indivíduos das gerações anteriores, do tempo pré-digital, – grande parte dos educadores – podem ser considerados “imigrantes digitais”, ou seja, necessitam de um processo de socialização à nova cultura, uma vez que não nasceram nela, tem que se adequar a ela. Estão aprendendo uma nova linguagem e possuem uma série de “sotaques” oriundos do passado (PRENSKY, 2001). Do outro lado, encontram-se os “nativos”, novas gerações de estudantes, estão imersas no universo digital desde o nascimento (PRENSKY, 2001).

Em meio a este cenário, instaura-se uma dificuldade de comunicação que precisa ser solucionada. Freire (1970) já discorria sobre os discursos educativos alheios às experiências dos educandos, na qual o aluno é preenchido pela narrativa e conteúdo próprios do professor. Transpondo o pensamento do grande educador para a atualidade, compreende-se que modos tradicionais de ensino, ainda imperam frente às tecnologias atuais, desconsiderando que esta podem oferecer aos estudantes “ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos” (PRENSKY, 2010, p.202).

A tecnologia possui o papel de oferecer suporte aos estudantes em seu processo autônomo de aprenderem e ensinarem uns aos outros, orientados por um professor. Longe de destituir a função pedagógica da instituição educacional, a tecnologia contribui para a potencialização do trabalho do professor, bem como, para com a oferta de estímulos, desafios e uma educação mais personalizada ao aluno (PRENSKY, 2010; SUNAGA; CARVALHO, 2019).

2.2.4.2 Educação à Distância

A EAD configura-se como a modalidade de ensino em que professores e estudantes encontram-se separados em termos de espaço/tempo. Tal separação, no entanto, é atenuada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, bem como, promovem estratégias de interação entre os indivíduos. Em função de sua flexibilidade, potencializa e possibilita o acesso à educação àqueles que não o conseguiriam em uma modalidade presencial (ALVES, 2011; BOTH; HARACEMIV, 2017).

A despeito de uma concepção moderna, que percebe a EAD somente pelo uso de computadores e Internet, correspondências, bem como, programas de rádio e televisão, também são consideradas formas de EAD. Não obstante, tais modos de ensino foram os pioneiros na educação brasileira.

Segundo Maia e Mattar (2007) o ensino EAD no Brasil seguiu uma trajetória semelhante à de outros países. Já em 1904 surgem as primeiras Escolas Internacionais, as quais consistiam em instituições norte-americanas que ofereciam cursos pagos, por correspondência em jornais. Daí para frente, a EAD vai se firmando em solo brasileiro por meio de transmissões via rádio, satélites e teleducação. Dentre os cursos ofertados estavam idiomas, profissionalizantes e supletivos. Por volta da década de 80 e 90, com o avanço da informática, “o ensino superior é virtualizado” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 28).

Em termos legais, a EAD é oficializada no país, somente com a promulgação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a qual dispõe sobre o incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas e regulamentações do ensino EaD. Contudo, a partir de então, a EAD tem sido uma das modalidades educacionais que mais cresce no país. Conforme o último relatório do Censo Nacional da Educação Superior, em 2019, 63,2% das vagas, ofertadas nas IES nacionais, ocorreram nesta modalidade de ensino. Segundo o estudo, a EaD superou, pela primeira vez, a educação presencial, em números de estudantes ingressantes (INEP, 2019).

Em 2020, em função da pandemia do novo coronavírus, muito se discutiu a questão da educação não presencial e da transposição emergencial de aulas, de todos os níveis de ensino, para o contexto online. Alguns autores como Lima, Balbino da Costa, Lopes e Haracemiv (2020), ao compreenderem a estratégia utilizada como uma forma de EaD, refletiram sobre as fraturas no processo educativo de estudantes de EJA, apontando as exclusões de alunos sem acesso à computadores e Internet, bem como, a sobrecarga e dificuldades dos professores em lidar com as mudanças ocorridas em suas práticas de ensino. Tal estudo demonstra a necessidade de olhar mais apurado sobre o planejamento e implementação de modelos educacionais à distância.

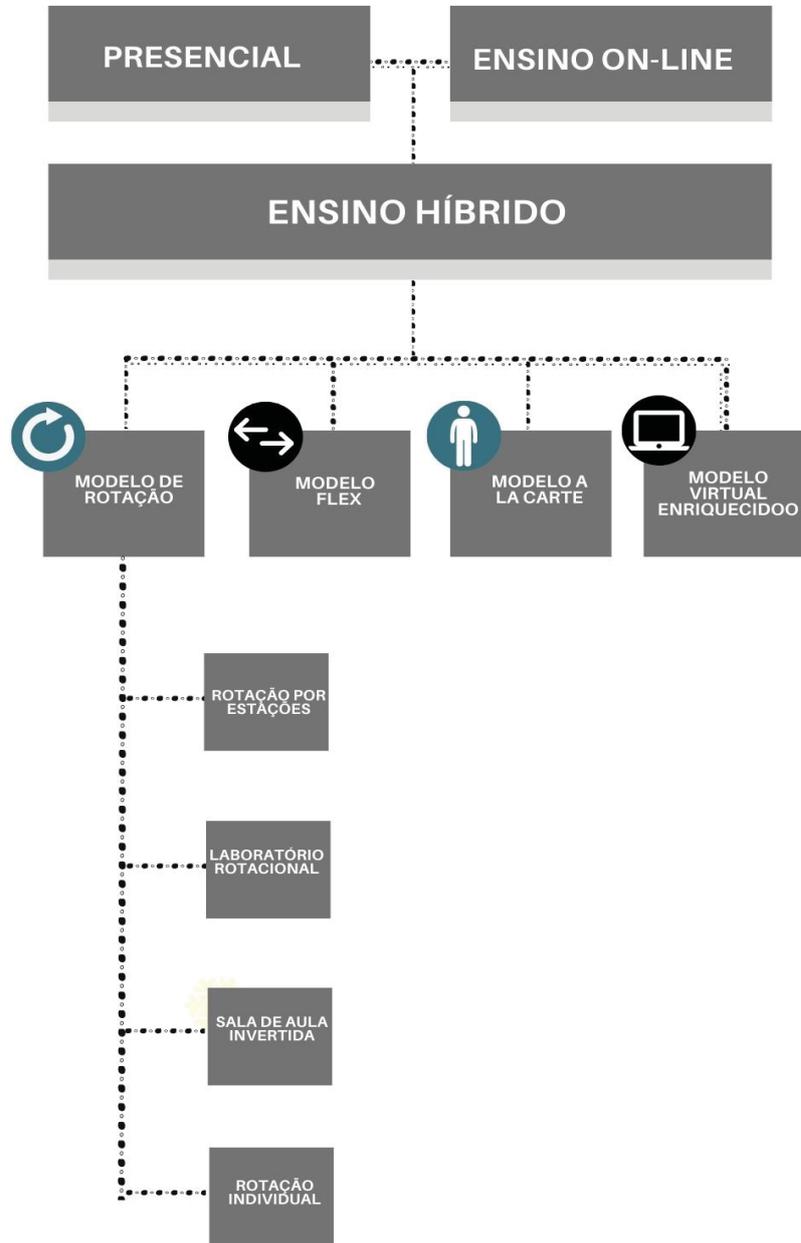
2.2.4.3 Ensino Híbrido

O Ensino Híbrido é considerado um programa que mescla aulas *on-line* e presenciais, no qual professores e estudantes ensinam e aprendem em lugares e momentos variados (SUNAGA; CARVALHO, 2015; BACICH, 2016). Todavia, de forma mais abrangente, o Ensino Híbrido se relaciona à ideia de que “não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo” (BACICH, 2016, p.4).

Nesta proposta de educação, professores e estudantes ganham novos papéis, uma vez que, em comparação ao ensino tradicional, há maior interação, colaboração e uso de tecnologias digitais. Com a possibilidade de interação, alunos e professores desenvolvem novas formas de se relacionar, entre si e com o conhecimento. O professor deixa de ser o detentor do saber, pois todos os envolvidos se tornam responsáveis pela construção do conhecimento (BACICH, 2016).

Configurando-se como uma das características fundamentais do Ensino Híbrido, a personalização da aprendizagem, que parte da concepção de que todos são diferentes, e logo, aprendem de maneiras diferentes, permite que o Ensino Híbrido apresente diversos modelos, como se ilustra na Figura 4.

Figura 4 - Modelos de Ensino Híbrido



FONTE: Bacich; Tanzi-Neto; Trevisani (2018)

Segundo, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2018), a organização dos modelos se apresenta como formas de estruturar as aulas, considerando as particularidades do alunado e personalizando a aprendizagem.

Modelo de Rotação

Consiste em uma proposta de Ensino Híbrido, na qual, os alunos revezam atividades, orientados por um horário fixo ou pelo professor. Pode englobar uma série de tarefas, como discussões, elaboração de textos, leituras, entre outros. No entanto, é necessário que uma das atividades seja *online*.

O modelo de rotação pode se configurar de diferentes formas:

- a. Rotação por estações: Estudantes divididos em grupos, estando cada grupo envolvido em uma determinada atividade (estação). Um dos grupos realiza uma atividade online.
- b. Laboratório rotacional: Utilização de sala de aula e laboratórios. O início das atividades ocorre em sala de aula e na sequência os alunos se dirigem para um computador ou para um laboratório de ensino.
- c. Sala de aula invertida: Estudo prévio da teoria em casa, online e aplicação de atividades sobre o conteúdo em sala de aula.
- d. Rotação individual: Cada aluno tem a sua lista de atividades que devem ser realizadas em sua rotina de estudo.

Modelo Flex

Neste modelo, os alunos possuem um rol de atividades, com ritmo de trabalho personalizado. A ênfase é dada às propostas online e o professor fica à disposição para retirar dúvidas.

Modelo à la carte

A organização das atividades fica na responsabilidade do aluno, com a ajuda do professor. A proposta segue os objetivos gerais a serem atingidos, mas, personaliza a aprendizagem e exige, ao menos, que um curso seja totalmente online.

Modelo virtual enriquecido

Trata-se de um modelo que possibilita que o estudante, curse cada disciplina, parte presencial, parte online. Não há necessidade que o aluno vá a escola todos os dias, podendo se apresentar apenas uma vez na semana.

O Ensino Híbrido insere, com mais intensidade, a tecnologia no ambiente educacional, indo de encontro às formas antigas de ensinar. Em virtude disto, a transformação institucional é necessária. Conforme, Santos (2019), não existem regras para implementação da modalidade híbrida e modificação do espaço de ensino, porém alguns passos são fundamentais e envolvem: avaliação dos alunos; planejamento das atividades e dos grupos; planejamento do espaço de aprendizagem; integração da equipe escolar e implementação. Entre os fatores para o sucesso do Ensino Híbrido, o planejamento é um dos mais importantes.

2.2.5 Planejamento Pedagógico no Ensino Híbrido

Planejar é um comportamento intrinsecamente humano. Consiste na materialização das ideias e tem a finalidade de impulsionar os indivíduos à ação. Em uma definição mais concisa, Luckesi (2002), afirma que planejar é ato de “estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional” (LUCKESI, p.115, 2002).

Em seu desenvolvimento, o planejamento ocorre em três fases distintas:

- a. Previsão: momento de determinação dos objetivos e meios de alcance;
- b. Programação: especificação das etapas de execução de atividades previstas;
- c. Avaliação: etapa de análise dos resultados das atividades executadas.

Todo esse processo se pauta em perguntas norteadoras que acabam por desenhar o plano desejado (IGNARRA, 2003):

1. O que? – Refere-se ao problema em questão e sobre o qual será necessário agir;
2. Por que? – Justifica os motivos para a ação;
3. Para que? – Apresenta os objetivos a serem alcançados;
4. Para quem? – Mostra a quem a ação se destina;
5. Com quem? – Trata dos atores do processo;
6. Com que? - Reflete sobre os recursos necessário à execução da ação;
7. Como? – Discorre sobre a metodologia a ser utilizada;
8. Quando? – Estabelece limites temporais para que a ação ocorra;
9. Onde? – Aponta o lugar em que a ação ocorrerá;
10. Quanto? – Mensura os resultados.

Nesse sentido, o planejamento se transforma na base de toda ação educacional, integrando e a direcionando (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2002). A corroborar, Vasconcellos (2002), aponta o planejamento como o mediador do trabalho pedagógico, sendo um instrumento dinâmico, transformador e contínuo. Segundo o autor, o planejar seria ainda, um ato político pedagógico dotado de intencionalidade e voltado para a mudança.

Todavia, não raro, planejar é visto, por muitos profissionais, como uma simples ação técnica, mais uma burocracia a ser cumprida no âmbito educacional, servindo para operacionalização de recursos materiais, financeiros, humanos e didáticos. Após isso, é arquivado e esquecido em uma gaveta. Tal olhar tecnicista está fortemente vinculado ao desengajamento do educador, em relação ao planejamento (LUCKESI, 2002).

A corroborar, Morais e Brito (2020), em estudo sobre o ensino remoto³ adotado durante o período pandêmico do novo coronavírus, discutem a necessidade de planejamento, seja no ensino presencial ou a distância. A urgência de manutenção do ensino, durante o período emergencial, fez com que, sem planejamento adequado, as aulas fossem transpostas do presencial para o virtual, sem as adequações necessárias – em termos de adequação à infraestrutura digital, metodologias, e conteúdos – resultando em consequências danosas a alunos e professores.

A discussão da importância do planejamento, sob o recorte do Ensino Híbrido, variável considerada neste estudo, conduz à reflexão de como é primordial que o professor “reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, de forma a oportunizar ao aluno a efetiva participação na construção do conhecimento” (SCHNEIDER, 2015, p.70). Outrossim, o planejamento deve ser uma estratégia eficaz na escolha das ferramentas e seus usos, e também, na definição de papéis docentes e discentes (LIMA; MOURA, 2018).

Segundo Brito (2020), o Ensino Híbrido pressupõe “mais do que um mix” entre o presencial e o virtual. Tal modelo de ensino necessita do estabelecimento de uma relação de interdependência entre os dois ambientes, na qual conteúdos e ações pedagógicas, fluam, harmonicamente do ciberespaço para o presencial e vice-versa. Para isso, o autor apresenta quatro passos essenciais para o planejamento didático: 1. Triagem de conteúdos em acordo com indicadores de sucesso pré-estabelecidos; 2. Definição de estratégias de abordagem; 3. Definição/identificação dos papéis docentes e discentes em cada estratégia didática; 4. Separação/triagem de recursos didáticos, digitais e materiais pedagógicos adequados (p.09).

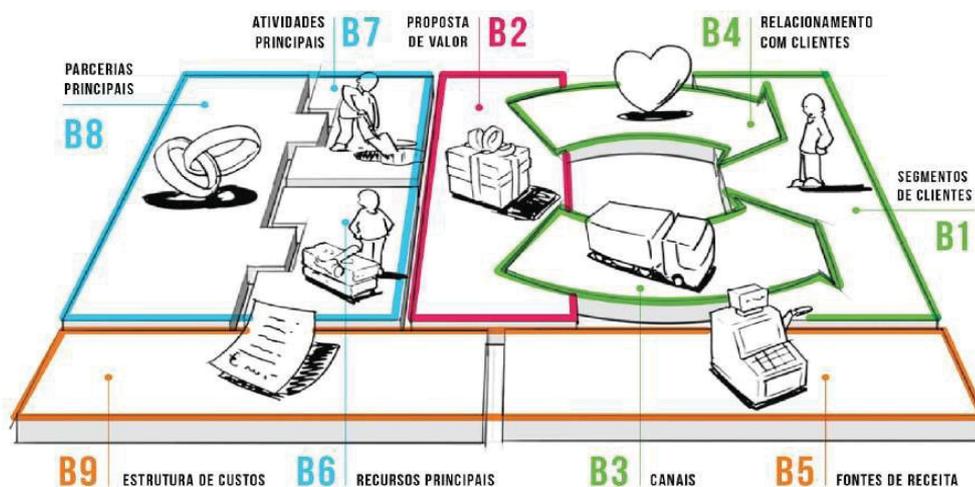
³ Modelo de ensino adotado de forma emergencial para que se garantisse o direito à Educação e não houvesse interrupção das aulas durante o período pandêmico.

2.2.6 Modelo Canvas

O termo inglês “*canvas*”, bastante utilizado nos tempos atuais, significa tela e em sua forma usual, denomina ferramentas estratégicas de organização de pensamento e ideias em uma estrutura de quadro. Em sua versão mais conhecida, volta-se para o campo dos negócios, tendo como idealizador o suíço Alexander Osterwalder, que trouxe rigor científico à metodologia Canvas ao utilizá-la como objeto de estudo em sua tese de doutorado intitulada *The Business Model Ontology – a proposition in a design approach*, em 2004. De maneira geral, a ferramenta Canvas, apresentada na Figura 5, consiste:

(...) na utilização de uma caneta e blocos 34 autoadesivos de notas, como os Post-its®, para escrever, de forma sucinta, as ideias e colar num quadro Canvas os diferentes aspectos envolvidos em um negócio. A modelagem de negócio Canvas contempla única página, onde é possível visualizar todos os aspectos mais importantes de um negócio divididos em nove blocos que, juntos, formam o “encaixe” do negócio (ZANIN, 2019, p. 33-34).

Figura 5. Modelo Canvas de Negócio.



FONTE: Zanin (2019, p. 34)

O Canvas permite rapidez na avaliação de uma ideia. Para tanto, é composto por 9 (nove) blocos, embasados em 4 pilares de um modelo empresarial: produto, perspectiva do cliente, gestão de infraestrutura e aspectos financeiros (FERREIRA-HERREIRA, 2015). Abaixo são detalhados cada um dos 9 (nove) módulos.

- a. Segmento de mercado: vários segmentos são atendidos por uma empresa, logo, se faz necessário segmentar para conhecer um nicho e as oportunidades que ele poderá oferecer;
- b. Proposta de valor: ocupa-se do problema do cliente e da definição do diferencial que a empresa pode oferecer a tal demanda;
- c. Canais: refere-se aos canais de comunicação com o cliente;
- d. Relações com os clientes: estas se estabelecem e se mantêm de forma diversificada nos diferentes nichos de mercado;
- e. Fontes de receitas: são geradas quando os clientes adquirem a proposta de valor;
- f. Recursos principais: peças imprescindíveis da engrenagem do negócio;
- g. Atividades principais: atividades necessárias para que o negócio funcione;
- h. Parcerias principais: definir estratégias de networking;
- i. Estrutura de custos: diferentes tipos de custos para o negócio – direto/indireto; fixo/variável, etc.

Dentre os diferenciais que o Canvas apresenta, se pode citar: o uso de pensamento visual (uso de desenhos para representar as ideias); visão sistêmica (compreensão do todo pela análise das partes e suas interações); cocriação (abre possibilidade para a criação conjunta do modelo); e, simplicidade e aplicabilidade (ferramenta simples, mas que possibilita colocar em evidência o que é importante) (SEBRAE, 2013).

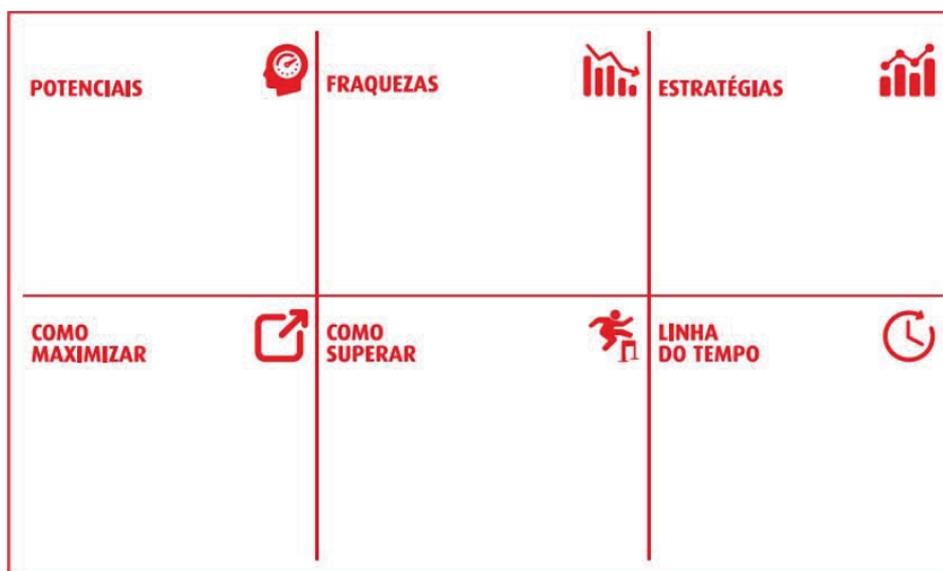
Embora sua origem esteja vinculada ao universo empresarial, o Canvas vem sendo adaptado para outras áreas, como a Educação. Em Ruiz (2019), o modelo, aliado à estratégia de *Design Thinking*, é utilizado por um grupo de professores como estratégia de auxílio ao planejamento acadêmico. Em reuniões os docentes

refletiam e, em grupo, anotavam no quadro Canvas, os potenciais e fraquezas do plano de ensino. A proposta promoveu mais integração das disciplinas, alinhamento entre metodologia de ensino e avaliação, bem como, maior inserção de Metodologias Ativas. Outrossim, segundo Ruiz (2019) o uso do Canvas é capaz de transformar um planejamento tradicional em algo mais criativo, orientado para a ação, e que abre espaço para a alocação das “pessoas envolvidas no centro do processo e dentro do contexto em que ocorre a situação desafiadora (RUIZ, 2019, p.324). A autora pontua ainda que:

Os resultados obtidos demonstram que o ambiente mais motivador e criativo possibilita apontar de forma mais ampla os aspectos das ideias criadas e refinadas, estimula a geração de um grande número de ideias em um curto espaço de tempo e auxilia a validar ideias reduzindo incertezas auxiliando a identificar quais das soluções pensadas fazem mais sentido para os participantes em relação ao desafio proposto (RUIZ, 2019, p. 327).

A Figura 6 traz o modelo de Canvas aplicado na pesquisa de Ruiz (2019).

Figura 6 - Modelo Canvas de Ruiz

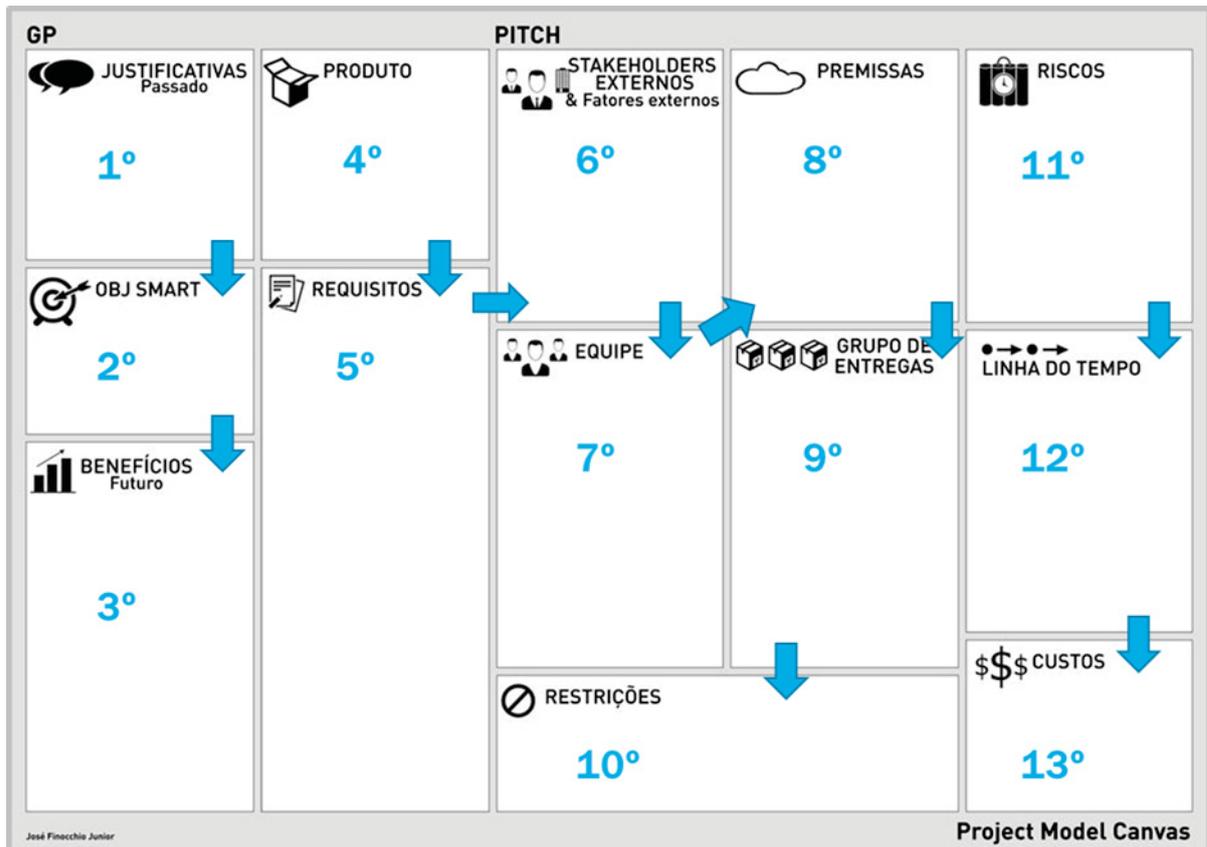


FONTE: Ruiz (2019).

Outro Canvas que pode ser desenvolvido em educação é o *Project Model Canvas* (Figura 7), de Finocchio Júnior (2013), o qual tem por base a neurociência,

ou seja, a percepção da construção de conceitos/modelos mentais e consiste em uma adaptação do modelo de Osterwalder (2004).

Figura 7 - Project Model Canvas



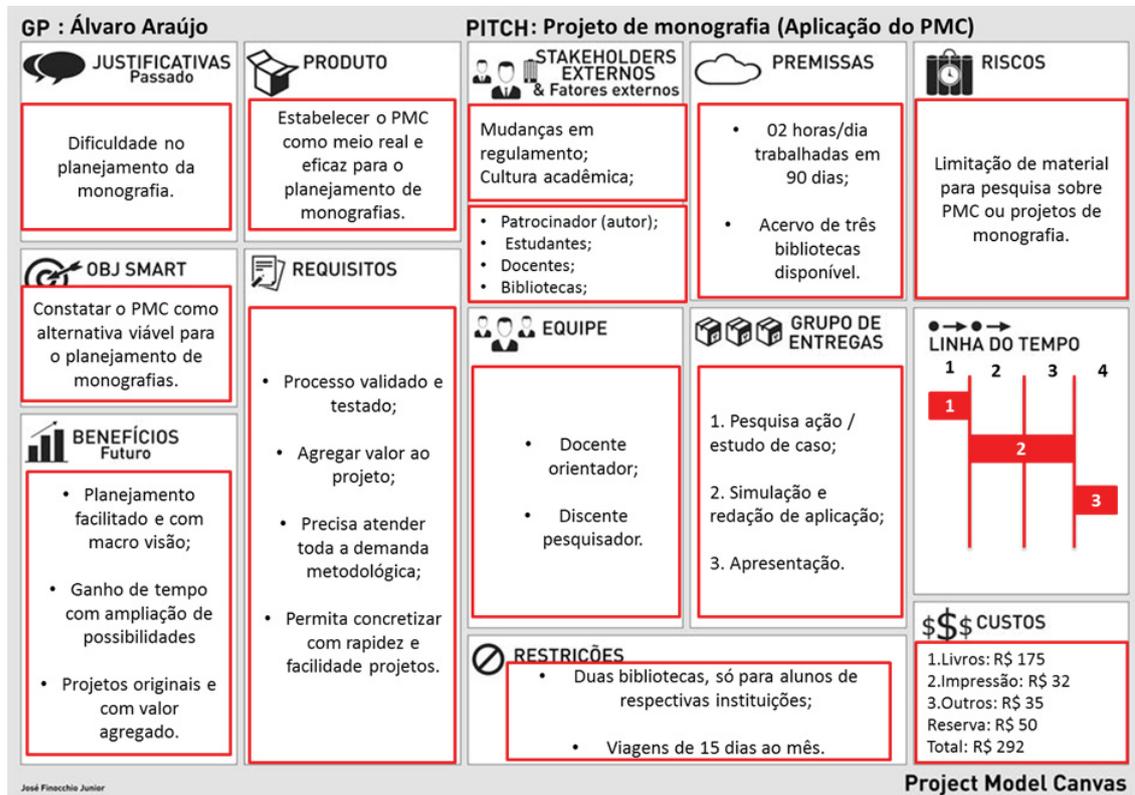
FONTE: Araújo (2015), p. 30

Araújo (2015) estudou a utilização deste modelo na elaboração de projetos acadêmicos. Segundo o autor, a proposta:

(...) é um plano visual do projeto como um todo, obtendo todos os parâmetros, limitações, riscos e devida eficácia do que está para ser executado, tudo ocasionando no aumento do valor da monografia que deverá ser construída (ARAÚJO, 2015, p.43).

O projeto de Araújo (2015) não foi testado empiricamente, no entanto, atingiu com êxito o objetivo de organizar as ideias em forma de um planejamento de trabalho de conclusão de curso, como demonstra a Figura 8.

Figura 8 - Projeto final da Aplicação do PMC para o projeto de TCC



FONTE: Araújo (2015), p. 50.

Tendo em vista a efetividade e sucesso do Canvas em outros campos, este trabalho se propõe a elaborar e avaliar um modelo de Canvas a ser utilizado na Educação, com aplicação direta no planejamento docente, tendo como foco o enriquecimento do Ensino Híbrido o aumento do engajamento discente, a partir do uso das Metodologias Ativas. Para tanto, a seguir, descreve-se a metodologia que será utilizada.

3 METODOLOGIA

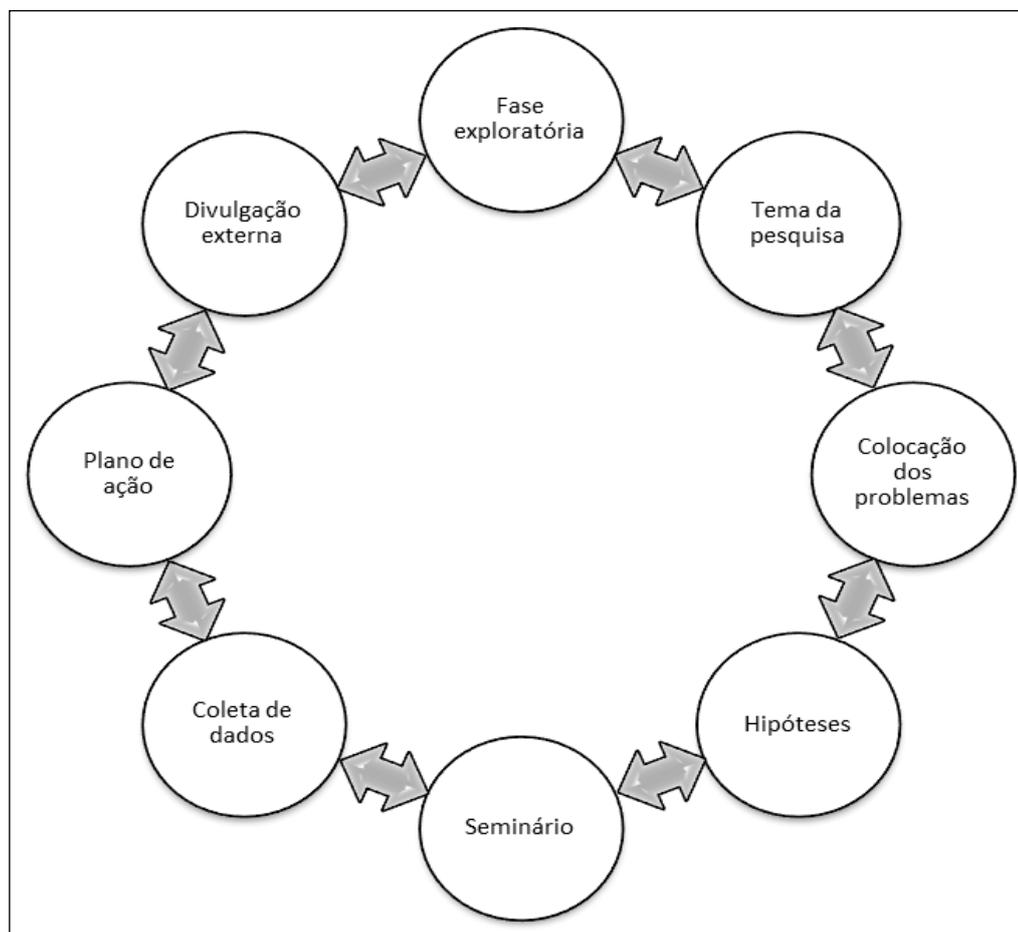
3.1 CARACTERIZAÇÃO

Ao “trazer informação que oriente a tomada de decisão para programas, processos e reformas estruturais” (p.514), e ainda, propor o envolvimento ativo dos participantes, esta pesquisa classificou-se como uma pesquisa-ação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLEENT, 1986, p. 16).

De maneira geral, a pesquisa-ação tem como características principais a interação ampla e explícita entre pesquisadores e participantes; e, a centralidade na situação social como objeto de investigação, resolvendo ou, ao menos, esclarecendo, os problemas que nela se encontram (PICJETH; CASSANDRE, THIOLENT, 2016, p.85).

Estruturalmente, a pesquisa-ação é desenvolvida em quatro etapas: detecção do problema, elaboração do plano, implementação do plano e feedback (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013). O processo metodológico de uma pesquisa-ação é melhor detalhado na Figura 9.

Figura 9 - Fases da metodologia da Pesquisa-ação



FONTE: Picheth; Cassandre; Thiollent (2016).

Igualmente, considerando-se a necessidade de apreensão de perspectivas dos participantes sobre o uso do Ferramenta Canvas 2P, este estudo pretendeu apoiar-se em um enfoque qualitativo que permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos e a análise das diferentes realidades subjetivas, a partir do ponto de vista dos indivíduos estudados (RICHARDSON, 1999; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Segundo, Minayo (2001), a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21-22).

Ainda, segundo, Bogdan e Biklen (1982) apud Lüdke e André (1986, p.11), o enfoque qualitativo pretende que o ambiente natural do estudo seja a fonte direta de coleta de dados, e o pesquisador o principal instrumento. Nele, os dados são descritivos, captando as perspectivas dos participantes, e a preocupação da pesquisa se dá muito mais em relação ao processo, do que ao produto final (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Por fim, com base em seus objetivos este estudo pôde ser classificado como descritivo, uma vez que, pretendeu analisar a funcionalidade da ferramenta Canvas 2P, descrevendo suas características de aplicabilidade, bem como, levantando as opiniões da população que fez uso do mesmo (GIL, 2002).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra foi composta por um grupo de cinco (5) professores e dezesseis (16) estudantes de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Curitiba.

3.3 *LOCUS* DA PESQUISA

Compôs o *locus* de estudo desta pesquisa uma IES de Curitiba que encontra-se em processo de adaptação ao Ensino Híbrido.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados é de suma importância para a pesquisa qualitativa, uma vez que, pretende obter informações sobre as pessoas e o ambiente natural de estudo. Precisamente, o instrumento fundamental é o pesquisador, pois “é ele que observa, entrevista, revisa documentos, conduz sessões, etc” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 417). Para tanto, pode se valer de uma série de

métodos e técnicas, tais quais: entrevistas, observações, grupos focais, análise de documentos, entre outros.

No Quadro 8, apresentam-se os Instrumentos de Coleta de Dados utilizados, visando alcançar os respectivos objetivos, a quem se aplicou e os procedimentos de análise dos dados coletados. Na sequência, os instrumentos são descritos mais detalhadamente.

Quadro 8 - Relação ICD, Objetivos, Participantes e Procedimentos de Análise

Instrumento	Objetivo	Participante	Análise
Questionário sócio demográfico	Caracterizar os participantes da pesquisa	Professor/Estudante	Descritiva
Questionário de rotinas de estudo	Analisar as rotinas de estudos dos estudantes do Ensino Superior	Estudante	Análise de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006)
Questionário Honey-Alonso de estilos de Aprendizagem	Identificar estilos de aprendizagens dos estudantes do Ensino Superior	Estudante	Categorização (OKADA; BARROS, 2010)
Roteiro de análise de plano de aula	Investigar as principais demandas dos professores para a utilização da ferramenta Canvas 2P	Professor	Descritiva
Grupo Focal	Investigar as principais demandas dos professores para a utilização da ferramenta Canvas 2P	Professor	Análise de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006)
Questionário de avaliação do Canvas 2P	Verificar a percepção dos estudantes do Ensino Superior quanto a funcionalidade da ferramenta Canvas 2P	Professor/Estudante	Análise de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006)

FONTE: Machado; Haracemiv, 2022.

3.4.1 Questionários

Neste estudo foram aplicados os seguintes questionários:

- a. Questionário sociodemográfico: Questionário composto por doze (12) questões de caráter socioeconômico, elaborado pelas autoras com objetivo de coletar dados sociodemográficos dos participantes. Foi apresentado nas versões Estudante e Professor (APÊNDICE F e APÊNDICE G)
- b. Questionário de rotinas de estudo: Questionário elaborado pelas autoras, composto por dez (10) campos, organizados nas seguintes categorias: ambiente de estudo; gestão de tempo; preparação para avaliações; apoio social; acessibilidade; motivação, atenção e concentração; interatividade; organização do conhecimento; e, resistência à mudanças (APÊNDICE H)
- c. Questionário de avaliação do Canvas 2P - Professores: Questionário elaborado pelas autoras, composto por oito (8) abertas. Teve por objetivo avaliar a funcionalidade da estratégia de planejamento aplicada, sob a percepção do professor (APÊNDICE K)
- d. Questionário de avaliação do Canvas 2P – Estudantes: Questionário elaborado pelas autoras, composto de oito (8) questões abertas. Teve por objetivo avaliar a funcionalidade da estratégia de planejamento aplicada, sob a percepção do estudante (APÊNDICE L)
- e. Questionário Honey-Alonso de estilos de Aprendizagem: Trata-se de questionário elaborado por Honey-Alonso que teve por objetivo identificar o estilo de aprendizagem do estudante. É composto por 80 afirmativas que apresentam textos como: “*Tenho fama de dizer o que penso claramente sem rodeios*”; “*Gosto de analisar e esmiuçar as coisas*”; “*Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros*”. Para análise das respostas são consideradas

quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e, pragmático (ANEXO A e ANEXO B).

- Estilo ativo: refere-se a indivíduos que valorizam dados de experiências e gostam de tarefas novas;
- Estilo reflexivo: indivíduos que atualizam, estudam e analisam dados;
- Estilo teórico: pessoas lógicas, que teorizam, buscam estruturas e sintetizam informações;
- Estilo pragmático: aplicam ideias e fazem experimentos.

Todos os questionários, foram encaminhados via *email* aos participantes.

3.4.2 Roteiro de Análise de Plano de aula (APÊNDICE I)

O Roteiro de Análise Plano de Aula pretendeu verificar o planejamento didático dos professores no plano de ensino anterior à proposta formulada a partir da ferramenta Canvas.

Para tanto, foram observados os seguintes aspectos: público alvo; objetivos; conteúdo; metodologia; e, avaliação.

3.4.3 Roteiro do Grupo Focal

Grupo focal tem como fundamento “a interação grupal para produzir dados e insights” a serem observados pelo pesquisador (KIND, 2004, p.125). Consiste em uma técnica dialética, capaz de tornar os participantes sujeitos ativos do processo de pesquisa, bem como, permite que o participante reflita sobre determinado fenômeno e forneça dados sobre o que pensa e como pensa (BACKES *et al.*, 2011).

De mesmo modo, segundo Flick (2009), o uso de estratégias grupais possibilita a economia de tempo e recursos ao pesquisador, bem como, a compreensão da construção de opiniões/conceitos/ideias em intercâmbio social.

Precisamente, sobre os grupos focais o autor pontua que estes são úteis para: orientação do indivíduo em um novo campo; formulação de hipóteses; avaliação de locais e populações de pesquisa; desenvolvimento de programas de entrevistas e questionários; obtenção de impressões dos participantes sobre resultados de estudos anteriores.

Todavia, a técnica possui como limitações a necessidade de repressão de posturas dissidentes, dificuldade de garantia do anonimato, interferência de juízos do pesquisador, bem como, o risco de desvio o domínio da discussão por alguns participantes. Tais limitações demonstram a necessidade de uma boa preparação da pesquisa como um todo, e também do papel atuante de bons mediadores e observadores (BACKES *et al.*, 2011).

Nesta pesquisa, a escolha pelo grupo focal como estratégia de coleta de dados, justificou-se pelo fato desta ser indicada como uma ferramenta eficaz para o fornecimento de informações sobre novos conceitos/ fenômenos (BACKES *et al.*, 2011). Assim, o presente estudo realizou uma sessão focal com os docentes da IES, a fim de levantar dados referentes às suas concepções e estratégias de planejamento anteriores ao uso do Canvas PP. Para tanto, foi utilizado um roteiro de questões (APÊNDICE J), aplicadas a um grupo de 4 pessoas. A sessão teve duração máxima de 41 minutos, ocorrendo em horário previamente combinado com os participantes, em uma plataforma de reuniões online.

3.5 ELABORAÇÃO DO CANVAS 2P E PLANO DE AULA

Submetidas a uma explanação sobre a ferramenta Canvas, para que tomassem conhecimento sobre a estruturação da mesma, discutiu-se com as docentes participantes, os pontos fundamentais de um planejamento, bem como, elaborou-se o Canvas 2P (APÊNDICE N), personalizado para o grupo de pesquisa. Para tanto, foram analisados os questionários devolvidos pelos alunos, a fim de construir os blocos da tela de planejamento.

Na sequência, dentre as professoras, selecionou-se uma docente para a aplicação da ferramenta Canvas 2P. Tal decisão foi tomada, em função do fato de

que todas as professoras ministravam aulas aos mesmos estudantes, uma vez que a instituição possui um número reduzido de alunos matriculados, bem como, pela falta de tempo hábil para a análise e avaliação da aplicação da ferramenta com todas as docentes.

Um plano de aula de Ensino Híbrido, personalizado e enriquecido por Metodologias Ativas, foi desenvolvido, e aplicado em uma aula ministrada pela docente selecionada, com o apoio de um tutor.

Os encontros com as docentes ocorreu de forma online, em uma plataforma de reuniões. Já as interações da professora selecionada com a ferramenta Canvas 2P aconteceram em uma plataforma de compartilhamento de arquivos que permitia edição compartilhada e online.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Primeiramente, uma versão resumida do projeto foi encaminhada à Coordenação do curso da IES escolhida para a pesquisa, com vistas à apresentação, apreciação e possível autorização da pesquisa. Em seguida, a pesquisadora submeteu o documento completo ao Comitê de Ética em Pesquisa, protocolado via Plataforma Brasil, a fim de que, observados os procedimentos éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde – Resolução 466/2012 -, o início da investigação científica fosse permitido.

Após as devidas autorizações, foram realizados encontros com os participantes, via plataformas online, com vistas a aceitação dos mesmos em participar da pesquisa. A posterior coleta de dados aconteceu mediante anterior concordância e preenchimento do TCLE pelos envolvidos. Quanto ao desenvolvimento procedimental, particularmente, aos questionários, estes foram encaminhados, via *e-mail* aos participantes. No que se refere ao grupo focal, os mesmos ocorreram em salas virtuais, que contemplavam as condições necessárias para a realização satisfatória do procedimento investigativo e permitiam a gravação da reunião. Para a análise do plano de aula, solicitou-se a permissão da docente,

para que a pesquisadora tivesse acesso ao mesmo. Em relação à elaboração do Canvas 2P, esta ocorreu em conjunto às professoras, a partir das demandas apresentadas, bem como, a partir dos estilos de aprendizagem e rotinas de estudo apontados pelos estudantes. Um plano de aula, foi desenvolvido e aplicado ao grupo discente. Todas as informações coletadas foram transcritas, tabuladas e dispostas em arquivos eletrônicos para o melhor tratamento dos dados.

Ao fim e aprovação da pesquisa, uma cópia do trabalho será disponibilizada à instituição participante. O material coletado no estudo, será armazenado em local próprio, garantindo-se a preservação e o sigilo das informações.

3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Segundo, Brooks, Riele e Maguire (2017), a conduta ética do pesquisador é demonstrada por suas escolhas e decisões, sob uma conduta reflexiva de cuidado com o outro, a qual deverá fazer-se presente em todas as etapas da pesquisa. Neste sentido, foram adotadas, além da pertinente submissão ao Comitê de Ética, atitudes que salvaguardaram a integridade e garantiram o respeito ao participante, em todas as esferas. Para tanto, informou-se de forma clara e concisa, em linguagem compreensível a todos os participantes, os detalhes do estudo pretendido. Em todo o desenvolvimento do trabalho, considerou-se de maneira respeitosa a pluralidade sexual, étnica, religiosa e política dos participantes. Ao fim, foi assegurado a acessibilidade ao conteúdo da pesquisa a todos os envolvidos.

3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Intencionando um desvendar crítico do tema em questão, os dados deste estudo foram analisados de forma descritiva e segundo a análise de núcleos de significação de Ozella e Aguiar (2006). Esta última trata-se de uma estratégia metodológica que propõe a compreensão dos sentidos/significados, pautando-se em uma percepção do objeto de estudo em seu processo histórico, considerando a complexidade do mesmo e não apenas a sua simples descrição.

Destarte, esta perspectiva metodológica foi aplicada sobre os registros dos questionários e protocolo de análise do plano de aula. O processo ocorreu por meio das seguintes fases: a) leituras flutuantes e organização dos materiais (separação dos pré-indicadores); b) aglutinação (definição dos indicadores); c) articulação (organização dos núcleos de significação); e, d) análise dos núcleos. Também, foram convidados dois juízes, com conhecimento sobre a temática, para que conjuntamente à autora, verificassem e realizassem pareceres sobre o processo de análise.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, fizeram-se as análises e discussões dos dados com subsídios na fundamentação teórica deste estudo. Segundo Gil (1999) o papel desta fase é organizar e sumarizar as informações de uma determinada forma que “possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” e buscar “o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p.168).

Destarte, as primeiras análises trataram do perfil dos participantes, estudantes e docentes, com objetivo de caracterizá-los, sendo que os dados foram descritos a partir das respostas aos questionários dos Apêndices F e G (2022).

Na sequência abordou-se as informações obtidas com o Questionário de Rotina de Estudos (APÊNDICE H, 2022), que teve como objetivo analisar as rotinas de estudos do grupo discente participante, utilizando-se da técnica de análise dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006).

A análise dos Estilos de aprendizagem dos estudantes foi feita, no item subsequente, a partir das respostas dos discentes participantes ao Questionário Honey-Alonso de estilos de aprendizagem (1999) (ANEXO A, 2022), sendo cada questão categorizada quanto ao seu respectivo estilo de aprendizagem, conforme categorização de Okada e Barros (2010) (ANEXO B, 2022).

Após, apresentou-se as análises do Grupo Focal, realizado junto aos professores e com o objetivo de verificar suas concepções sobre planejamento, metodologias ativas e ensino híbrido, realizado com base nas questões constantes no roteiro apresentado no Apêndice J (2022). As falas das docentes passaram pelo processo de construção de Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006).

De forma consecutiva, apresentou-se ainda, a análise do Plano de aula pré Canvas 2P, a partir do roteiro de análise alocado no Apêndice I, com o objetivo de analisar as estratégias prévias utilizadas pelos professores em seus planejamentos. E, os resultados, estruturação e análise do processo de elaboração da ferramenta

Canvas 2P, plano de aula construído após a ferramenta e aula ministrada. O Canvas 2P elaborado foi apresentado no Apêndice N (2022).

Concluindo o capítulo, realizaram-se as análises das avaliações da ferramenta Canvas 2P, feitas pelos participantes – professores e estudantes, por meio dos instrumentos em Apêndice K e L, com o objetivo de verificar a utilidade desta. Novamente, as análises foram realizadas a partir do processo de construção de Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006).

4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES

A análise de das diferenças socioeconômicas existentes entre os indivíduos é de extrema importância nas pesquisas sociais, uma vez que, promovem um olhar sobre o acesso “às oportunidades educacionais, às trajetórias ocupacionais, ao prestígio social, ao acesso aos bens e serviços, ao comportamento político e social (...)” (ALVES; SOARES, 2009, p. 2). Sob tal fundamento, este estudo considerou as informações socioeconômicas apresentadas pelos participantes, em sua subdivisão entre estudantes e professores, com o objetivo de conhecê-los e compreender as dimensões político-sociais do segmento pesquisado.

Na sequência, apresenta-se a análise detalhada de cada grupo (estudantes e professores).

4.1.1 Estudantes

Com relação aos dados sociodemográficos da amostra de estudantes, verificou-se que treze (13) identificam-se como indivíduos do sexo feminino e três (3) do sexo masculino. Apresentam idades variando entre dezoito (18) e quarenta e dois (42) anos, sendo três (3) casados, um (1) divorciado e doze (12) solteiros. Quanto à profissão religiosa, quatorze (14) afirmam ser evangélicos e dois (2) católicos.

Do total de estudantes, treze (13) possuem um emprego, sendo que nove (9) dizem estar satisfeitos com seus trabalhos e relatam não haver interferência das atividades profissionais em seu desempenho acadêmico. Experiência profissional,

custeio dos estudos e ajudar nas despesas de casa, aparecem como destaque para a finalidade do trabalho dos estudantes, que trabalham em sua maioria de vinte (20) a quarenta (40) horas semanais.

Sobre a renda familiar, nove (9) estudantes responderam receber de dois (2) a quatro (4) salários-mínimos, cinco (5) afirmam receber até um (1) salário-mínimo e dois (2) dizem receber de cinco (5) a sete (7) salários-mínimos. O número de pessoas com as quais os estudantes residiam variou de uma (1) a 6 (seis) pessoas.

No que se refere, a forma de deslocamento até a faculdade, sete (7) estudantes afirmam utilizar transporte próprio, cinco (5) transporte público, dois (2) se beneficiam de carona e outros dois (2) vão a pé para IES. E, ainda sobre os recursos dos estudantes que lhes auxiliam na faculdade, todos disseram possuir acesso à Internet.

Quanto ao processo de aprendizagem, nove (9) estudantes responderam dedicar de uma (1) a duas (2) horas aos estudos fora da faculdade, seis (6) afirmam reservar menos de uma (1) hora para os estudos e apenas um (1) disse dedica-se de duas (2) a três (3) horas. Questionados sobre suas dificuldades frente aos aparatos tecnológicos digitais, onze (11) disseram não possuir nenhuma dificuldade quanto ao uso dos mesmos.

Nove (9) estudantes dizem estar razoavelmente sobrecarregados e quatro (4) alegam estar muito sobrecarregados com os estudos. Apenas um (1) estudante relata ter reprovado em alguma disciplina durante o curso e dois (2) admitem ter tido que trancar a matrícula, um em função de adaptação à metodologia da IES durante a pandemia e outro por conta do trabalho.

Perante o perfil desenhado, cabe refletir sobre as características dos estudantes de Pedagogia, de forma geral. Oliveira e Souza (1993) em um estudo sobre o alunado de cursos de Pedagogia (120 participantes), verificaram a predominância de mulheres no curso (101 estudantes), mas já apontavam uma busca do sexo masculino (19 estudantes) pela formação. Igualmente, observaram uma média de idade, variável entre dezoito (18) e cinquenta (50) anos. Perceberam ainda que mais da metade dos participantes trabalhava, bem como, frequentava o turno noturno. Observaram ainda, baixa evasão.

Para Nunes (2015), o predomínio de mulheres em licenciaturas é algo “normal”. A autora pontua também, que a entrada e permanência das mulheres em cursos de graduação contribui para a quebra de paradigmas, nos quais a mulher ainda é vista como um ser passivo, vítima de preconceitos e opressão, concedendo-lhe espaço no mercado de trabalho e um poder financeiro que promove independência. Entretanto, é necessário pensar sobre a sobrecarga que o trabalho feminino ainda acarreta, em função da dificuldade em conciliar a vida pessoal com o trabalho e a formação acadêmica.

(...) apesar da crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e nos bancos da universidade, ainda há a hierarquização do trabalho no lar, que na maioria das vezes é restrito ao sexo feminino, ou seja, as questões que são relacionadas ao trabalho doméstico, ainda são de maioria concretizada pelas mulheres. Sendo assim, essa tripla jornada trabalho, família e universidade faz com que os desafios se tornem ainda maiores (NUNES, 2015, p. 138).

Neste sentido a sobrecarga apresentada pela maioria dos estudantes é validada e justifica-se a pouca quantidade de tempo dedicada aos estudos. Mulheres, trabalhadoras e estudantes do turno noturno, com a responsabilidade de aproveitar a brecha oferecida por uma sociedade que ainda limita ao feminino (NUNES, 2015).

4.1.2 Professores

No que se refere aos docentes participantes, todas são do sexo feminino, com média de idade de 60 anos, sendo três (3) divorciadas e também três (3) com formação em nível de Mestrado. Duas (2) das docentes, trabalham a mais de trinta e cinco anos (35) anos na área da Educação. O tempo de atuação das professoras na IES participante varia entre seis (6) a vinte e um (21) anos.

No que se refere à renda familiar, uma (1) das docentes recebem um valor entre 2 a 4 salários-mínimos, duas (2) um total de 5 a 7 salários-mínimos e duas (2) obtêm um valor de mais de 8 salários-mínimos por mês. Três docentes residem com

mais uma pessoa e as outras duas (2) moram sozinhas. Quatro (4) utilizam transporte próprio para deslocar-se até a faculdade e uma (1) mencionou fazer uso de transporte coletivo.

Em sua maioria, a amostra trabalhava em torno de 21 a 30 horas semanais, dedicando cerca de 2 horas por dia, além da sala de aula, para o trabalho. Indagadas sobre sua satisfação com o trabalho, duas (2) responderam estar satisfeitas e três (3) razoavelmente satisfeita. Todavia, três (3) relataram ter um nível razoável de sobrecarga em relação às demandas profissionais.

Destaque deve ser dado à sobrecarga mencionada pelas participantes. Compreende-se que esta pode estar vinculada à prerrogativa da docência universitária de atribuir uma série de atividades ao professor, as quais ultrapassam a sala de aula, exigindo deste um comprometimento para além das funções de ensino (ZABALZA, 2004). A corroborar, Dalagasperina e Monteiro (2016), em um estudo com professores de uma IES privada, verificou que a percepção de demanda excessiva de trabalho seria um dos principais fatores de comprometimento da saúde mental e da qualidade de vida dos profissionais. Igualmente, Antunes (2020) menciona o cenário pandêmico da COVID 19 e evidenciação do adoecimento e precarização do trabalho docente, que se tornaram ainda mais visíveis em virtude da sobrecarga causada pela necessidade de adaptações de conteúdo, revezamento de experiências síncronas e assíncronas, disponibilidade para reuniões virtuais em horários diferentes à rotina presencial e indiferenciação entre ambiente doméstico e laboral.

Em outro ponto, o questionário aplicado trouxe ainda, informações sobre os relacionamentos interpessoais estabelecidos na instituição de trabalho, sendo que 80% das participantes afirmou estar muito satisfeita com os colegas de trabalho e igualmente, 80% possuir um bom relacionamento com os alunos. Este dado é importante, pois além de se vincular à qualidade de vida dos docentes, se relaciona também com a produtividade da equipe. Conforme, Sousa (2013), a qualidade dos relacionamentos dentro de uma instituição pode influenciar a produtividade individual do profissional, sendo ainda um fator determinante para o crescimento da organização. Relacionar-se bem com os colegas, e com que faz parte do convívio

diário (no caso, os alunos), faz com que o docente se sinta reconhecido e realizado e isso, conseqüentemente fará com que apresente maior produtividade e qualidade no trabalho realizado, ou seja, maior engajamento e aulas com mais qualidade.

Outrossim, questionadas sobre formação continuada, todas as docentes relataram não receber nenhum tipo de formação ou incentivo pela instituição. Tal situação parece ir ao encontro do pensamento de Imbernón (2010) quando aborda as mudanças históricas em relação à importância dada à formação continuada de docentes. Segundo o autor, nas últimas décadas observa-se uma crescente despreocupação e desmobilização do setor educacional neste sentido. Desenho de um cenário preocupante, a falta de formação continuada prejudica o ensino, uma vez que, a atividade educativa depende, inerentemente de tais processos de formação (PRETTO; RICCIO, 2010), bem como, fere a concepção de que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Não obstante, ao trazer foco sobre as instituições privadas (caráter da instituição participante), observa-se que em geral, estas realizam a contratação de profissionais por hora-aula, o que implica, como pontuam Pimenta e Anastasiou (2002), uma restrição do ensino ao tempo em sala de aula, limitando as responsabilidades da instituição à contratação trabalhista. Além disso, os custos institucionais em proporcionar formação a um profissional que pode se desligar a qualquer momento, parecem ser um investimento desnecessário, aos olhos dos empregadores.

Salienta-se que a formação continuada promove junto aos docentes uma atmosfera de reavaliação e reelaboração de seus saberes, que influencia na qualificação do processo ensino aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Refletindo-se sobre este estudo, — o qual aborda aspectos, relativamente, recentes na educação, como ensino híbrido, tecnologia digitais e metodologias ativas — questiona-se sobre as estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver seu conhecimento e aprimorar suas práticas, visto que não há uma oferta de formação

pela faculdade em que atuam. A busca individual pode ser uma das alternativas cogitadas, porém como afirma Nóvoa (1991), estas formações:

(...) podem ser úteis para aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Já as práticas que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1991, p. 24)

Compreende-se que sob este ponto de vista, políticas institucionais de formação continuada seriam mais eficientes para o aprimoramento da educação, uma vez que tomariam por base as vivências práticas e pertinentes àquele espaço de ensino.

4.2 ASPECTOS SOBRE A ROTINA DOS ESTUDANTES

A possibilidade de novos espaços-tempo de aprendizagem vem modificando a forma de se perceber, administrar e agir em relação ao processo de aprendizagem. As propostas de ensino que ofertam a EAD, seja ela de forma integral ou híbrida, trazem ao estudante um papel ativo, tornando-o o gestor do próprio tempo e espaço de estudo. No entanto, essa gestão se torna algo trabalhoso, na medida em que desafia uma concepção de ensino-aprendizagem que por muito tempo contou com um espaço fixo (a universidade) e tempo linear (currículos, cronogramas). Muito preocupa o “como” a educação está se desenvolvendo em ambientes diferenciados e em tempos administrados pelo estudante (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Assim, para se compreender a forma como os estudantes participantes organizam e gerenciam seus estudos aplicou-se um questionário referente as suas rotinas de estudos. O Quadro 9 apresenta o processo de construção dos Núcleos de significação pertinentes à fala dos estudantes.

Quadro 9 - Fatores facilitadores e dificultadores dos estudos

Palavras e expressões	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Barulhos 2. Bastante iluminado 3. Área reservada 4. Silêncio 5. Música 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acústica 2. Iluminação 3. Espaço 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condições do espaço de estudo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do espaço de estudo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo de estudo depende da quantidade de trabalhos 2. Apenas na faculdade 3. Pouco tempo fora da faculdade 4. Organização para não deixar nada para depois 5. Cronograma 6. Procrastinação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo reservado ao estudo de estudo 2. Organização do tempo 3. Demandas de estudo 4. Hierarquização de atividades 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adequação de tempo 2. Excassez de tempo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo de estudo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão antes da prova 2. Conhecimento apenas pelas aulas, sem estudo posterior 3. Anotações, fotos, vídeos 5. Pasta eletrônica 6. Caderno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de estudo 3. Estratégias de registro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de estudo e registro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do estudo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realidade do mundo 2. Sonho 3. Trabalhar na área 4. Futuro melhor 5. Diploma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos para o futuro 2. Sonho 3. Titulação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estímulo ao estudo por alcance de objetivos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivações para o estudo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de apoio institucional 2. Trabalho que dificulta os estudos 3. Compromissos de casa que dificultam os estudos 4. Vergonha 5. Medo de errar 6. Críticas de falar algo errado 7. Não saber se expressar 8. Timidez 9. Falta de disponibilidade dos professores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de apoio 2. Trabalho e compromissos que dificultam os estudos 3. Insegurança 4. Falta de disponibilidade dos professores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos que prejudicam o estudo 2. Aspectos que prejudicam a comunicação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obstáculos para o estudo e comunicação

1. Mudança assusta 2. Fora de adaptação 3. Demoro para acompanhar 4. Fico triste 5. Reajo de forma tranquila e compreensiva	1. Insegurança frente a mudança 2. Reação adaptativa frente a mudança	1. Adaptação e desadaptação às mudanças	1. Adaptação às mudanças
---	--	---	--------------------------

FONTE: Machado; Haracemiv (2022).

Sobre o núcleo espaço de estudo, quanto à iluminação, acústica, interferências, conforto e disponibilidade de materiais necessários, nove (9) afirmam não possuir condições adequadas, apontam o barulho como o aspecto de interferência mais comum no ambiente utilizado para o estudo. Somente um (1) estudante relata possuir um ambiente reservado para estudar. Tal informação conduz a reflexão sobre a qualidade dos estudos desenvolvidos pelos participantes, uma vez que, o conforto e organização do espaço destinado aos estudos é de extrema importância para a saúde físico-psíquica dos indivíduos, bem como, para a qualidade da atividade que será desenvolvida (PINHEIRO; TEIXEIRA; QUADROS, 2021).

Em relação ao núcleo tempo de estudos, quinze (15) dos participantes demonstraram dedicarem, menos de 3h por dia para os estudos. Quanto às estratégias utilizadas para organizar o tempo destacaram-se respostas referentes à hierarquização de atividades (*Arrumar a casa durante a semana e final de semana os estudos. Se acaso de trabalhos para entregar na semana adiantado para não ficar pesado*) e ao uso de cronogramas (*Cronograma planejado de acordo com a matéria do dia*).

Em relação a este dado, cabe salientar que a pouca dedicação de tempo aos estudos, pode estar vinculada ao fato de que grande parcela do alunado de cursos noturnos realiza algum tipo de trabalho, o que segundo Foracchi (1977) coloca o indivíduo em duas situações: a de estudante-trabalhador ou a de trabalhador-estudante. Na primeira, a conjugação se torna um pouco mais facilitada, visto que um estudante que busca trabalho, o faz, em geral, dando prioridade aos estudos, e submetendo-se a trabalhos de tempos parciais. De maneira diversa, o trabalhador-estudante é absorvido muito mais pelo trabalho, cabendo ao curso uma

importância acessória. Contudo, em ambas situações o tempo reservado ao estudo tem de ser conciliado com as atividades profissionais. A necessidade de trabalhar, imposta ao trabalhador-estudante, caracteriza-se como um aspecto, que Arroyo (1990) vincula às classes sociais de renda baixa, aos quais o trabalho é uma exigência para o estudo, uma vez que este estudante é “(...) aquele que, iniciado precocemente no trabalho, tenta (...) estudar sem poder deixar de trabalhar para sobreviver e continuar estudando (ARROYO, 1990, p.92). Logo, compreende-se a especificidade deste público, refletindo-se sobre importância da instituição se adequar as suas peculiaridades, repensando os direcionamentos acadêmicos “frente às novas exigências da sociedade e frente a nova função social do Estado” (ARROYO, 1990, p.92).

Quanto à organização dos conteúdos de estudos, outro núcleo de significação encontrado, as estratégias citadas pelos participantes foram a realização de anotações no caderno, bem como, o uso de equipamentos eletrônicos (celular, computador) para o arquivamento das informações da aula. Tal resposta vai ao encontro de outro dado coletado junto aos participantes, de que realizar a revisão do conteúdo (obtido via anotações), antes de uma avaliação, é uma prática comum entre os alunos, visto que 7 dos 16 participantes relatam fazer estudos prévios. Do total dos respondentes, quatro (4) afirmam que seria suficiente a apreensão do conteúdo durante as aulas, sem a necessidade de revisar materiais na véspera de uma prova.

Estes dois núcleos (organização de tempo e conteúdo) parecem ser compreendidos pela análise do perfil do estudante EAD. Em geral, tratam-se de indivíduos que trabalham, têm obrigações sociais, possuem família, e para dedicar tempo aos estudos, necessitam fazer esforço e ocupar o tempo e energia com mais atividades para além das exigências da vida adulto (MOORE; KEARSLEY, 2011). Logo, o tempo dedicado aos estudos tende a ser reduzido, como se observa nas respostas dos participantes. Pontua-se, também, que a falta de tempo ou sua administração ineficiente é citada pelos autores Message (2019) e Almeida (2017), como um dificultador para a realização do estudo fora da sala de aula, em função disto, a prática de elaborar registros do conteúdo resumido, corroboraria para a economia de tempo.

No que se refere ao núcleo motivação para os estudos, no que se refere ao fator motivador, o futuro, como promessa de um diploma e carreira, aparece em 75% das respostas. Semelhantemente, Costa (2020) verificou junto a um grupo de estudantes universitários em cursos EAD, que os principais motivadores seria a busca por salário/emprego melhor, bem como, a obtenção de um diploma a nível superior. Guimarães (2004) ressalta a importância desta motivação para a qualidade da aprendizagem, uma vez que a superação dos desafios acadêmicos apresenta uma relação intrínseca com a motivação dos estudantes.

Obstáculos para os estudos e comunicação, também apontam como núcleo de significação, trazendo aspectos como a falta de apoio institucional e a indisponibilidade dos professores. Ao pensar em uma instituição que encontra-se em processo de adaptação ao Ensino Híbrido, a inexistência do profissional tutor no quadro de funcionários da instituição, poderia ser o desencadeador de tal insatisfação pelos estudantes. Segundo, Hatakeyama e Gomes (2019):

A tutoria se responsabiliza pela interação personalizada e contínua dos estudantes com o sistema de ensino EAD, uma vez que suas ações facilitam o andamento dos cursos mediando, orientando e alertando para a realização das atividades propostas, encaminhando, resolvendo dúvidas ou encaminhando para um professor especializado (HATAKEYAMA; GOMES, 2019, p.398)

Neste sentido, o papel do tutor é o de realizar as pontes entre os estudantes, o conteúdo, o material, os professores e a instituição, desenvolvendo uma relação mais próxima entre os mesmos, e conseqüentemente, desfazendo obstáculos de entendimento e comunicação. Conforme, Costa (2013), caracteriza-se como um parceiro do estudante, orientando a direção da construção dos conhecimentos. A inserção deste profissional na instituição talvez seja um dos pontos a se refletir, dada a importância do tutor em “aglutinar, motivar e assessorar os estudantes em sua trajetória acadêmica” (COSTA, 2013, p.72), consistindo em um amenizador da insatisfação docente quanto ao apoio oferecido.

Igualmente, a adaptação à mudança destaca-se dentre a construção de sentidos nas falas dos estudantes. Estes parecem lidar de forma negativa com alterações didáticas, na medida em que em suas respostas apresentam frases contendo termos

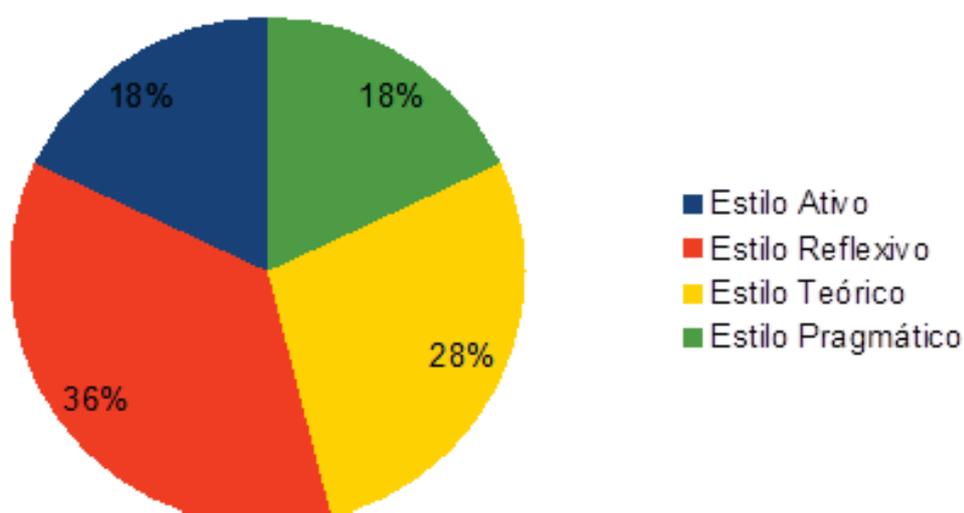
como “perdida”, “triste”, “assustada”, “ansioso”. O comportamento apontado vai ao encontro da literatura quando se coloca em questão a superação da educação tradicional por estratégias inovadoras. A substituição de uma posição passiva para uma mais ativa em relação à própria aprendizagem, pode estar relacionada a insegurança apresentada pelos estudantes (MARIN et al, 2010).

4.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Segundo Okada, Barros e Santos (2008), os estilos de aprendizagem referem-se às “preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa, que influenciam em sua maneira de apreender um conteúdo” (OKADA; BARROS; SANTOS, 2008, p. 110) e dividem-se nas seguintes categorias: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Para Roza et al. (2018), a compreensão do estilo de aprendizagem pode auxiliar o indivíduo em seu processo de aprendizagem e se faz relevante frente a emergência e uso das TICs.

Salientando-se que a investigação dos interesses do estudante pode constituir-se como uma estratégia excelente na promoção de um processo ensino-aprendizagem mais centrado no discente (OKADA; BARROS; SANTOS, 2008), e colocando-se a ressalva de que a teoria dos estilos de aprendizagem não possui o objetivo de medir os estilos e rotular os indivíduos (OKADA et al., 2008), neste estudo foi aplicado o Questionário de estilos de aprendizagem no intuito analisar o perfil do estudante para a elaboração de um planejamento pedagógico personalizado. A aplicação do instrumento realizou-se junto ao grupo de estudantes e apresentou os seguintes resultados, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Estilos de Aprendizagem dos estudantes.



FONTE: Machado; Haracemiv (2022).

Percebe-se que o estilo que apresentou maior percentual (36%), foi o estilo reflexivo. Conforme Okada, Barros e Santos (2008), esta forma de aprender destaca-se pela tendência dos indivíduos em serem muito mais receptivos, analisadores e detalhistas. Gostam de pesquisar e buscar informações (OKADA; VIEIRA, 2013).

Fuentealba-Torres e Haltenhoff (2019), em seus estudos sobre as implicações dos estilos de aprendizagem no uso de didáticas na prática docente, obteve resultado semelhante em um grupo de estudantes de Enfermagem, sendo que 53,8% demonstraram possuir um estilo reflexivo. Para os autores, atividades como a sala de aula invertida, uma vez que *“el aula invertida es otra estrategia didáctica que puede ser de gran utilidad entre estudiantes pasivos, pues ha probado mejorar el rendimiento académico y aumentar el interés de los educandos”* (FUNTEALBA-TORRES; HALTENHOFF, 2019, p. 195). Pontuam ainda que as aulas tradicionais expositivas podem gerar estímulo a indivíduos com este estilo de aprendizagem, contudo as aulas necessitam ser dinâmicas e com mudança de formato a cada 40-50 minutos, para evitar o cansaço dos estudantes.

Todavia, o estilo teórico também apresentou-se de forma relevante. Este refere-se a uma forma de aprender em que a lógica é bastante priorizada. Os indivíduos com este estilo de aprendizagem, buscam a racionalidade e objetividade, gostam de analisar, sintetizar, organizar e planificar a participação no processo de coaprendizagem (OKADA; BARROS; SANTOS, 2008; OKADA; BARROS, 2013).

A corroborar com o resultado desta pesquisa Araújo et al. (2019), ao aplicar o mesmo instrumento em uma turma do curso de Pedagogia, verificou que 45% dos

estudantes apresentavam estilo reflexivo predominante e 19% apresentando a soma dos estilos reflexivo mais teórico em predominância. Para os autores, o resultado desta avaliação coincide com o perfil de egresso apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, o qual se refere a indivíduos reflexivos e críticos, voltados à busca de soluções aos problemas educacionais.

Pontua-se que apesar da qualidade dos dados obtidos – que podem subsidiar o planejamento da prática docente – é importante compreender que não existem teorias fechadas sobre quais métodos e atividades trarão mais resultados ao rendimento discente, sendo recomendado o uso de múltiplas metodologias junto a um grupo de estudantes (FUENTEALBA-TORRES; HALTENHOFF, 2019).

4.4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE ASPECTOS PEDAGÓGICOS

A técnica de grupo focal foi utilizada com o objetivo de verificar as percepções dos professores sobre aspectos como: planejamento pedagógico, Metodologias Ativas e Ensino Híbrido. Durante as discussões, a interlocução foi representada pela moderadora, e às professoras participantes foram atribuídas as siglas P1, P2, P3 e P4.

Além das participantes, compuseram o grupo: uma moderadora (responsável pela facilitação do processo de discussão) e um observador (responsável pela captação de situações despercebidas pelo moderador).

O encontro ocorreu de forma online, por meio de uma plataforma gratuita de reuniões, tendo a duração de 41 minutos.

A análise das palavras e expressões utilizadas pelas professoras durante o grupo focal, permitiu identificar pelo processo de aglutinar as falas dos professores e pré-indicar as percepções sobre o planejamento pedagógico, a relação tempo, metodologias e ferramentas tecnológicas, definindo os Indicadores e os Núcleos Significação, representados no Quadro 10. Pontua-se que a transcrição integral das falas das participantes pode ser consultada no Apêndice M.

Quadro 10 – Percepção dos professores sobre aspectos pedagógicos

Questão	Palavras e expressões	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
1. Quais são as concepções do grupo sobre planejamento pedagógico	1. Organização do trabalho 2. Visualização de caminhos 3. Alcance de objetivos	1. Instrumento de orientação para a organização da prática pedagógica 2. Instrumento de aplicação dos objetivos da prática pedagógica	1. Instrumento de organização e aplicação do fazer pedagógico.	1. Mediador da ação pedagógica
2. Como ocorre o processo de elaboração do planejamento pedagógico na instituição? Quanto tempo vocês dedicam? E, quem participa?	1. Existência de um modelo institucional de orientação ao planejamento 2. Tempo utilizado superior ao tempo destinado a planejar 3. Planejamento em alteração durante as aulas 4. Planejamento solitário 5. Trabalho integrado	1. Padronização e estruturação da elaboração do planejamento 2. Planejamento contínuo e flexível 3. Planejamento individual 4. Planejamento integrado	1. Instrumento padrão de planejamento 2. Planejamento dinâmico 3. Oscilação da percepção de ocorrência de planejamento individual ou integrado	1. Contraste entre planejamento padronizado e dinâmico 2. Contraste entre o planejamento individual e coletivo.

<p>3. Quais metodologias e tecnologias subsidiariam os planos de ensino? Quando vocês vão pensar em fazer as aulas, vocês pensam em metodologias ativas, tecnologias, quais tipos de tecnologias vocês vão utilizar?</p>	<p>1. Metodologias ativas como foco atual.</p> <p>2. Metodologias ativas como forma de chamar atenção</p> <p>3. Celular não percebido como tecnologia</p> <p>4. Celular percebido como um objeto que atrapalha a aula</p> <p>5. Estudantes esperam que o conteúdo seja dado</p> <p>6. Falta de conhecimento do professor como obstáculo para o uso de metodologias ativas</p> <p>7. Falta de oferta de recursos de tecnologia digital pela instituição</p>	<p>1 Compreensão de metodologias ativas como algo atual e com a função de prender a atenção do estudante</p> <p>2. Falta de adaptação do uso do celular como tecnologia digital e objeção do uso pelos estudantes</p> <p>3.Falta de proatividade dos alunos na construção do próprio conhecimento</p> <p>4. Escassez de acesso aos recursos tecnológicos digitais</p>	<p>1. Falta de conhecimento docente sobre metodologias ativas</p> <p>2. Inobservância do uso adequado e proveitoso do celular para fins pedagógicos</p> <p>3. Estudantes passivos ao processo de ensino aprendizagem</p> <p>4. Escassez de recursos</p>	<p>1. Formação em metodologias ativas</p> <p>2. Conflito geracional em relação ao uso da tecnologia digital e escassez de recursos</p> <p>3. Passividade discente</p>
--	--	---	---	---

FONTE: Machado; Haracemiv (2022)

No que se refere à questão um (1) *Quais são as concepções do grupo sobre planejamento pedagógico*, a análise dos discursos das docentes resultou em um (1) núcleo de significação: Mediador da ação docente. A compreensão do planejamento como uma ponte para a prática aparece no pensamento de Vasconcellos (2002) e também de Baffi (2002) que concebe o ato de planejar como um processo de estabelecimento de meios para o alcance de determinados fins.

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (BAFFI, 2002, p. 2).

Percebe-se que nesta concepção o planejamento funciona como reflexão sobre a estruturação do “fazer pedagógico”, no qual são decididos o “o quê”, “como” e “quando” do processo de ensino aprendizagem. Contudo, o discurso das docentes não menciona o viés político-pedagógico do ato de planejar, também mencionado por Vasconcellos (2002) como um componente intrínseco do planejamento.

Tal observação propicia o questionamento de uma postura tecnicista do grupo docente em relação ao planejamento, uma vez que apresentam percepções de uso, meramente, técnico. Luckesi (2002) discute o caráter ideológico e o poder transformador do planejamento, referindo-se ao trabalho exclusivamente técnico da seguinte maneira:

Os técnicos de planejamento esmeram-se na elaboração do “melhor modelo de projeto”: tópicos, divisões, subdivisões, numerações, delimitação de recursos, fluxos, cronogramas. Os roteiros técnicos da apresentação de projetos sofisticam-se cada vez mais no que se refere aos detalhes e ao estabelecimento de técnicas eficientes. Porém, pouco ou nada se discute a respeito do significado social e político da ação que se está planejando. Não se pergunta pelas determinações sociais que estão na base do problema a ser enfrentado, assim como não se discutem as possíveis consequências político-sociais que decorrerão da execução do projeto em pauta (LUCKESI, 2002, p.118)

A corroborar, na questão 2 – *Como ocorre o processo de elaboração do planejamento pedagógico na instituição? Quanto tempo vocês dedicam? E, quem participa?* - obteve-se como núcleo 1 *Contraste entre planejamento padronizado e dinâmico*. Para as docentes, o planejamento aparece como algo que deveria ser padronizado, fixo e que causa desconforto ou mesmo a ideia de quê “não dá certo” quando assume seu aspecto dinâmico e flexível, Outra vez, parece assumir-se uma concepção técnica do planejamento, na medida em que tendendo à rigidez deixa de

considerar a realidade que se coloca e adaptar-se a ela (ORSO, 2015). Segundo Orso (2015) o planejamento não deve ser “uma espécie de carimbo que se aplica, que se imprime em todos os lugares da mesma forma (...) mas sim como (...) um referencial que pode estar sujeito a mudanças, adequações e alterações (...) (ORSO, 2015, p.267).

Com relação a mesma questão, organizou-se o núcleo 2 *Contraste entre o planejamento individual e coletivo* que reúne sentidos sobre um planejamento que conforme as professoras seria feito de forma solitária e que de forma contraditória, também seria integrado. Para Konzen et al. (2019), o planejamento isolado, fragmentado, no qual cada professor prepara suas aulas sem a troca necessária com outros professores, caracteriza-se como um problema, na medida em que inviabiliza a tomada de decisões coletivas e a consequente, corresponsabilidade para com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Na sequência, abordadas com as questões *Quais metodologias e tecnologias subsidiam os planos de ensino? Quando vocês vão pensar em fazer as aulas, vocês pensam em metodologias ativas, tecnologias, quais tipos de tecnologias vocês vão utilizar?*, foi possível visualizar três núcleos em seus discursos: 1. Formação em metodologias ativas; 2. Conflito geracional em relação ao uso de tecnologias digitais e escassez de recursos; 3. Passividade discente.

O aspecto da formação aparece anteriormente nas respostas das docentes ao Questionário de dados Sociodemográficos, na medida em que afirmam não receber formação continuada pela instituição. Isto acaba interferindo significativamente no ensino, visto que a falta de formação gera um conhecimento profissional passivo, não reflexivo e dependente do conhecimento externo (IMBERNÓN, 2011). Com relação às metodologias ativas, as docentes parecem ter receio sobre a utilização, bem como a concepção errônea de que as mesmas serviriam para “entreter” os estudantes. Ao contrário, o uso de metodologias ativas se propõe a conduzir o estudante na construção e reflexão do aprendizado, dando a ele um papel ativo em seu desenvolvimento (VALENTE, 2018), o que seria interessante ao grupo de estudantes participantes, quando se observa que os

mesmos são vistos pelos professores como indivíduos passivos perante o processo de ensino aprendizagem. Antecipando assim o núcleo 3, o qual refere-se a *Passividade discente*, pode se inferir que parte desta passividade estaria vinculada ao “não saber” docente em aplicar estratégias que mobilizem a ação dos estudantes. Isso somado a uma postura mais tecnicista, bem como, com um *Conflito geracional em relação ao uso da tecnologia digital e escassez de recursos* (Núcleo 2 da questão 3) precariza as relações e a prática docente.

Salientando ainda o aspecto do conflito geracional em relação às tecnologias digitais, Prensky (2001) aponta essa diferença geracional e a necessidade dos professores em se formar para se adaptarem ao novo contexto da cibercultura, no qual as tecnologias digitais de informação e comunicação já são parte intrínseca da vida das pessoas. Conforme, Paiva (2016), tal posicionamento docente, seria um movimento natural, uma vez que a ligação do homem com as ferramentas tecnológicas é dialética, oscilando entre a aceitação e a crítica ao novo, para o autor “o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização (PAIVA, 2016, p. 1).

Quando as professoras citam o uso do celular como um aspecto pejorativo, a distância e a relação dual com o “novo” se torna perceptível. O celular, sendo um aparato tecnológico digital, enquadrar-se-ia como um recurso disponível para aulas mais ativas e conectadas, no entanto é subvalorizado, na percepção de uma geração que conviveu, relativamente pouco com a nova tecnologia. Bento e Cavalcante (2013), em uma pesquisa junto a docentes de Ensino Médio, verificaram que o celular pode, ser um recurso pedagógico desde que seu uso seja estudado e organizado, constando no Projeto Político Pedagógico e no planejamento de aula. Igualmente, a UNESCO (2013), formulando um conjunto de diretrizes, afirma que o uso de aparelhos móveis, podem facilitar a aprendizagem de maneiras inovadoras. Ainda, Santos (2015) pontua a necessidade do uso de tal tecnologia para a promoção da personalização do ensino:

Ao transformar sua sala em um ambiente de ensino híbrido, onde celulares e tablets não sejam proibidos, mas bem-vindos, onde alunos não passem cinco horas por dia sentados enfileirados ouvindo os professores, mas passem a se movimentar pela sala, sentados em duplas, grupos ou pesquisando individualmente em um canto da peça, o professor estará dando o pontapé inicial para deixar a massificação do ensino de lado e partindo para um caminho sem volta rumo à personalização do ensino (SANTOS, 2015, p.117).

Sob este ponto de vista, se reflete ainda, sobre a importância de superação dos conflitos geracionais como uma possível alternativa para a falta de recursos apontada pelas docentes, bem como, para “trazer” os estudantes para uma participação mais ativa durante as aulas.

4.5 ANÁLISE DE PLANO DE AULA

4.5.1 Plano de aula pré aplicação do Canvas 2P

A IES participante oferece aos docentes um modelo de plano de aula, na plataforma UNIMESTRE, com características semelhantes ao Canvas, com estratégias de telas a preencher. Trata-se de uma planilha que destina espaços para o professor apresentar aspectos que contemplará nas aulas. A planilha se divide em duas partes: uma solicitando dados gerais como perfil do egresso, competências do curso, inserção regional, vinculação prática profissional com a disciplina, ementa, competências da disciplina (conhecimentos, habilidades, atitudes), objetivos gerais, bibliografia básica e complementar); e, outra, apresentando as aulas em si, conforme situações de aprendizagem (aquecimento, estratégias em ação, compartilhar, motivação), conhecimentos/habilidades/ atitudes, recursos materiais, tempo previsto e estratégia de avaliação (ANEXO C).

Analisando o plano de aula da docente selecionada, anterior à aplicação do Canvas, foi possível observar que a professora. No Quadro 11, apresentam-se as análises realizadas, de acordo com o Roteiro de análise de plano de aula (APÊNDICE I).

Quadro 11 - Análise de plano de aula pré aplicação do Canvas 2P

Aspectos	Questões	S	N
Público Alvo	Há identificação do público a que o plano se destina?	X	
Objetivos	Alinham-se à ementa da disciplina?	X	
	Respeitam o nível de conhecimento prévio dos alunos?	X	
Conteúdo	Estão adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos?	X	
	São condizentes à ementa da disciplina	X	
	Possibilitam a retomada de conhecimentos anteriores?	X	
	Se adequam à organização de tempo da aula/disciplina?	X	
	Promove contextualização com a realidade sócio-cultural dos alunos?		X
Metodologia	Os recursos utilizados são adequados aos objetivos e conteúdos?	X	
	Há interdisciplinariedade?		X
	As atividades são em sua maioria individuais?		X
	As atividades são em sua maioria coletivas?	X	
	Aplicam-se Metodologias Ativas?	X	
	Há organização de estratégias de Ensino Híbrido?	X	
Avaliação	Avaliação condiz ao conteúdo apresentado ao aluno?	X	

FORNE: Machado; Haracemiv (2022)

Não questionando a qualidade da ferramenta proporcionada pela instituição, observou-se no plano de aula analisado, que em relação à análise do perfil do estudante, o preenchimento do item restringiu-se a uma visão geral de egresso, considerando somente o que se deseja do estudante, não considerando quem é este indivíduo ou grupo.

É imprescindível lembrar que planejar não é um ato neutro. Por meio dele é possível a manutenção ou mudança do *status quo* (FREITAS et al., 2011). Assim é preciso conhecer os múltiplos fatores sociais, econômicos, culturais, históricos e políticos que constituem o aprendente, bem como, a forma como aprendem (ORSO, 2015; OKADA; BARROS; SANTOS, 2008). Tal consideração, faz com que se reflita sobre a funcionalidade da ferramenta institucional em auxiliar a elaboração de planos de aula que, realmente pertinentes ao alunado que atende.

4.6 PLANEJANDO COM O CANVAS 2P

A explicação sobre a ferramenta Canvas e subsequente elaboração do Canvas 2P, ocorreu de forma online em um encontro com as cinco (5) professoras participantes, momento também em que, selecionou-se uma das docentes para desenvolver uma aula utilizando a ferramenta. Os critérios desta escolha, consideraram o fato da docente P4 ter mencionado durante o Grupo Focal, que o planejamento “não funcionava” em sua turma.

No encontro com as docentes foram discutidos os principais pontos de enfoque em um planejamento, bem como, a ferramenta poderia se tornar mais personalizada àquela turma. Desta forma, foram definidos nove (9) campos de preenchimento sequencial e articulado, com o objetivo de permitir uma reflexão e visão ampla e criativa do planejamento, como apresenta o Apêndice N e ilustra a Figura 10.

Figura 10 – Canvas 2P



FONTE: Machado; Haracemiv (2022)

Estrategicamente, no item 1 da tela, indicou-se o perfil do estudante, o qual preencheu-se com base nos seguintes questionamentos: *Quem são os estudantes? Como os estudantes aprendem? O estudante necessita de algum atendimento especial?* Para responder a estas questões, foram utilizadas as respostas dos estudantes aos questionários

O principal objetivo deste item foi colocar o estudante no centro do planejamento e dentro do contexto do processo pedagógico (RUIZ, 2019). Assim, intencionou-se uma personalização do ensino, alinhando a prática docente ao perfil do educando (LIMA; MOURA, 2015).

Já o item 2, foram contempladas as aprendizagens dos estudantes. Partiu-se de indagações como *Quais habilidades, competências e aprendizagens serão desenvolvidas pelo estudante? Quais demandas do estudante estamos ajudando a resolver? Quais conhecimentos trabalharemos com os estudantes?* Este ponto, vincula-se à reflexão sobre os objetivos e conteúdos a serem utilizados na prática docente. Para Freitas et al. (2011), objetivos e conteúdos estão interligados, pois pensar nos objetivos é pensar no destino, resultados e propósito da ação

pedagógica e, conseqüentemente, promover a mudança na forma de conceber os saberes e conteúdos de ensino.

O item 3 apresenta as estratégias e experiências, as quais pretende-se utilizar e permitir a vivência dos estudantes. Refletir sobre esses dois pontos implica em decidir quais as metodologias que serão utilizadas, considerando a atividade docente para além de um fazer mecânico e expositivo. Neste intuito, utilizou-se perguntas como *Através de quais estratégias os estudantes podem ser atingidos? Como estamos atingindo atualmente? Como as estratégias se integram entre si? Qual estratégia funciona melhor? Como estamos integrando as estratégias com a rotina dos estudantes? Quais experiências proporcionaremos? Qual a participação ativa do estudante no seu processo de aprendizagem?* No entanto, a decisão do que será ou não utilizado, dependerá do entendimento do professor sobre o ensinar e o aprender (FREITAS et al, 2011).

Na tela 4, se tem os recursos a serem utilizados. Indaga-se ao professor preenchedor *Quais recursos serão necessários para viabilizar a aprendizagem? Quais os recursos disponíveis aos estudantes (próprios e institucionais?)*. E, no item 5, discutem-se Relacionamentos, comunicação e parcerias que serão estabelecidos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, analisando *Que tipos de relacionamento existem? Que tipos de relacionamentos os estudantes esperam que tenhamos e mantenhamos? Quais relacionamentos são estabelecidos? Como estes relacionamentos se integram com nosso planejamento? Qual o tipo de comunicação estabelecida? Quais as parcerias que podem ser realizadas?*

O campo 6 divide as atividades em presenciais e online, a fim de promover a reflexão sobre o que será solicitado ao grupo discente nestes dois momentos distintos e que possuem suas particularidades, inclusive no que se refere à rotina de estudos e o tempo disponível pelos estudantes para a realização das atividades fora de sala de aula, que pode ser, muitas vezes, insuficiente (MESSAGE, 2019; ALMEIDA, 2017). Para tanto, pergunta-se *Quais atividades podem ser desenvolvidas presencialmente? Quais atividades podem ser desenvolvidas online ou à distância?*

Na tela 7, o preenchimento envolve pensar sobre os produtos de aprendizagem por meio da questão: *Quais produções podem ser elaboradas com os estudantes a partir das aprendizagens?* Em 8, observa-se a solicitação de estrutura da aula, refletindo *Como vamos iniciar? Quais disparadores? Como será o desenvolvimento? Quais gatilhos motivadores utilizaremos? Como finalizaremos?*

Por fim, o item 9, trata sobre a avaliação, orientado pelos questionamentos: *O que os estudantes já conheciam? Como os estudantes reagiram ao processo? Como reagimos ao processo? Quais as aprendizagens desenvolvidas? Quais as dificuldades encontradas pelos estudantes? Quais as dificuldades encontradas por nós?* Tal campo, é de extrema importância, visto que a avaliação é responsável pela definição e redefinição do processo de ensino e fazer docente (FREITAS et al., 2011).

Posteriormente, solicitou-se à professora selecionada um plano de aula, elaborado anteriormente à utilização do Canvas 2P, para que se fosse analisado. Na sequência, solicitou-se a ela a elaboração de um plano de aula com o auxílio da ferramenta Canvas 2P, bem como, a ministração da aula planejada.

A aula foi ministrada pela professora selecionada, com duração de oito (8) horas-aula, distribuídas em dois dias letivos, de forma híbrida, sobre o conteúdo de Metodologia Científica. O processo contou com o apoio de um tutor que intermediou o trabalho dos estudantes, acolhendo e sanando dúvidas durante o desenvolvimento da atividade solicitada pela docente. O produto final, o qual consistiu em um Catálogo de Citações, foi entregue pelos alunos, corrigido e analisado de forma conjunta pela professora e pelo tutor. Na estrutura do plano, considerou-se o perfil do grupo discente, avaliado por meio deste estudo, bem como, a necessidade de aplicação de metodologias ativas e estruturação adequada do Ensino Híbrido.

Na sequência, os participantes – professora selecionada e estudantes – responderam ao questionário de avaliação da ferramenta Canvas 2P.

4.7 AVALIAÇÃO DA FERRAMENTA CANVAS 2P

O questionário de avaliação da ferramenta Canvas 2P foi aplicado tanto à professora participante selecionada, como aos estudantes participantes. Com o objetivo de avaliar a funcionalidade da ferramenta, o instrumento foi aplicado de forma online, logo após a conclusão da aula planejada a partir do Canvas 2P.

4.7.1 Professora

A leitura do questionário preenchido pela docente permitiu destacar palavras e expressões, que por aglutinação, organizaram três (3) pré-indicadores. Sequencialmente, estes pré-indicadores, foram aglutinados em um (1) indicador, para enfim, ser aglutinado em um (1) núcleo de significação, como se apresenta no Quadro 12.

Quadro 12 – Processo de organização dos núcleos de significação presentes no Questionário de avaliação da ferramenta Canvas 2P

Palavras e expressões	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
1. Facilidade de utilização 2. Articulação com o conteúdo e diferentes metodologias	1. Aplicabilidade da ferramenta	1. Aplicabilidade, organização e avaliação da ferramenta.	1. Funcionalidade da ferramenta Canvas 2P.
1. Visão integrada do processo 2. Detalhista	1. Organização do pensamento		
1. Alcance do objetivo proposto no planejamento	1. Avaliação dos resultados do planejamento.		

FONTE: Machado; Haracemiv (2022).

O Núcleo 1 contempla a percepção da professora sobre a ferramenta Canvas 2P e aglutina questionamentos sobre a funcionalidade da ferramenta no auxílio à realização do planejamento, o desempenho dos estudantes na proposta educativa

elaborada a partir do uso da ferramenta, bem como, as contribuições da ferramenta para o Ensino Híbrido e o uso de Metodologias Ativas.

No presente estudo, apesar da instituição participante já possuir um modelo de estruturação de planejamento, conforme as respostas da professora, a ferramenta Canvas 2P mostrou-se útil à organização do pensamento, permitindo uma visão ampla do processo, e apresentando ainda, a capacidade de articular diferentes metodologias e conteúdos. A percepção da docente vai ao encontro de Ruiz (2019) que aponta como uma das funções do Canvas a promoção da organização de ideias, bem como, o fluxo de ações de forma visual e simplificada. De mesmo modo, corrobora com o estudo de Vidal (2016), em que um modelo de ferramenta Canvas foi avaliado por 80% dos docentes participantes como um instrumento útil e eficaz para o planejamento pedagógico.

De mesmo modo, a participação da docente em todo processo de construção da proposta de aula (elaboração do Canvas 2P, planejamento da aula) contraria uma concepção burocrática e meramente técnica do planejamento a qual segundo, Luckesi (2002) é muito comum no contexto pedagógico. O ato de planejar necessita desta participação ativa do professor, como pontuam Freitas et al. (2011), pois é neste momento em que o docente consegue exercer “seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático” (FREITAS et al., 2011, p.116).

4.7.2 Estudantes

Quanto à avaliação do Canvas 2P pelos estudantes, realizou-se a seguinte análise dos núcleos significantes, conforme o Quadro 13.

Quadro 13. Processo de organização dos núcleos de significação presentes no Questionário de avaliação da ferramenta Canvas 2P

Palavras e expressões	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
1. Facilidade de	1. Facilidade e auxílio	1. Funcionalidade do	1. Funcionalidade da

compreensão 2. Auxílio no aprendizado	na aprendizagem	plano de aula aplicado	ferramenta Canvas 2P
1. Ensino individualizado 2. Apoio do tutor 3. Tempo adequado 4. Assuntos interessantes ao estudante 5. Tempo dedicado pelo professor individualmente	1. Atenção e apoio individualizado 2. Adequação ao tempo do estudante	1. Consideração das individualidades do estudante	1. Ensino personalizado
1. Interesse na aprendizagem 2. Busca do aprendizado por pesquisa 3. Tirar dúvidas 4. Não foi explicado	1. Interesse, busca e atitude em relação ao aprendizado.	1. Postura ativa do estudante	1. Engajamento discente

FONTE: Machado; Haracemiv (2022).

Dentre os núcleos significantes organizados destacam-se os sentidos dados pelos estudantes no que confere à funcionalidade da ferramenta, ensino personalizado e engajamento discente.

Sobre a funcionalidade da ferramenta, os estudantes puderam avaliar o Canvas 2P por meio da aula realizada pela docente participante. Conforme o grupo, a aula ministrada permitiu auxílio no aprendizado e compreensão do conteúdo. Novamente, cabe citar Vidal (2016) e a constatação em seu estudo, da eficácia do Canvas no planejamento pedagógico.

Quanto ao núcleo referente ao ensino personalizado, percebe-se que o plano de aula, bem como, a aula ministrada atingiram aspectos como a promoção de apoio individualizado, adequação de tempo e interesses do grupo discente. Neste sentido, a ferramenta Canvas 2P parece atingir o objetivo de potencializar o planejamento de aulas mais centradas no estudante (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2018), uma vez que permite que todo o planejamento seja construído a partir do perfil discente.

Igualmente, no núcleo *engajamento discente* se pode considerar a funcionalidade do Canvas 2P, na medida em que a aplicação de intervenções mais efetivas são capazes de provocar maior envolvimento dos estudantes em seus processos de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2018).

Os dois núcleos se articulam em função da abertura da professora participante em refletir, com o apoio da ferramenta, sobre o “como” e o “porquê”, os estudantes aprendem, entendendo as motivações, provocando e incentivando o alunado na busca ativa do próprio conhecimento (KRASILCHIK, 2008). Pontua-se ainda a perspectiva contraditória de engajamento, caracterizada pela expressão “não foi explicado” e infere-se que tal afirmação está vinculada ao próprio perfil de aluno apontado pelos professores durante o grupo focal e pela avaliação de estilos de aprendizagem dos alunos, que enquadrar-se-iam como indivíduos mais reflexivos, teóricos e passivos frente ao conhecimento. Outrossim, o uso da metodologia ativa de sala de aula invertida, na qual o estudante necessita explorar o material antecipadamente, para depois discutir e trabalhar a partir dele, pode ter causado um certo “estranhamento” no grupo. Conforme Marin *et al.*(2010), insegurança, sensação de não aprendizagem, carência de suporte docente e institucional, seriam algumas das fragilidades do uso de metodologias ativas como citado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após finalizar os processos dessa pesquisa, a qual objetivou avaliar a ferramenta Canvas 2P como estratégia de planejamento didático do Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas no Ensino Superior, propõem-se as

considerações finais, pautadas inicialmente nos objetivos específicos e posteriormente findando-se ao objetivo geral.

A partir da análise dos dados coletados, foi possível inicialmente caracterizar os participantes e verificar algumas de suas percepções sobre o processo ensino-aprendizagem que constroem e ao qual estão submetidos, respondendo adequadamente aos objetivos da presente pesquisa. Foi demonstrado que a rotina de estudos dos estudantes carece de adequações necessárias ao Ensino Híbrido. Tempo escasso, inexistência de ambiente particular adequado para estudar, pouco apoio social e institucional, foram alguns dos apontamentos dos participantes. Igualmente, percebeu-se a resistência dos estudantes quanto à inovações e mudanças nas estratégias docentes. A avaliação dos estilos de aprendizagem parecem condizer com o comportamento apresentado, visto que, o grupo discente enquadrou-se predominantemente em estilos do tipo teórico e reflexivo. No que se refere às professoras, estas apontaram possuir uma concepção, ainda tecnicista sobre planejamento, relatando incômodo diante da dinamicidade inerente ao ato de planejar. A observação do plano de aula, pré aplicação do Canvas 2P, sugere ainda, a percepção de que, apesar da existência de um modelo base de planejamento ofertado pela instituição, o qual contempla vários aspectos significantes, utiliza um perfil geral esperado do egresso do curso de Pedagogia, que acaba por não apresentar características concretas do grupo a que o planejamento se destina. As docentes também, apresentaram ressalvas sobre o uso de Metodologias Ativas e tecnologias digitais em suas práticas, estando essas vinculadas, em parte, à passividade dos estudantes, e em parte à falta de formação continuada. O conflito geracional em relação à inserção à cibercultura também esteve presente na fala das participantes.

Ao término do processo de elaboração, aplicação e avaliação da ferramenta Canvas 2P, esta demonstrou ser um instrumento eficaz para o planejamento didático, tendo sido avaliado por professores e estudantes como um facilitador do processo ensino-aprendizagem, bem como, promotor do ensino personalizado e conseqüente, engajamento discente.

Dentre as limitações encontradas neste estudo encontra-se a aplicação em uma amostra reduzida de estudantes e utilização por uma única professora. Sugere-se que estudos posteriores contemplem outros cursos, níveis de ensino diferenciados e amostras maiores.

Percebe-se que a implementação do Ensino Híbrido requer posturas e olhares diferentes em Educação. Necessita a superação de paradigmas e o desvencilhamento de crenças tradicionais sobre o ensinar e o aprender. Exige reflexão e análise do fazer pedagógico, partindo da centralização do estudante no ato de planejar, para que o processo ensino-aprendizagem seja, realmente significativo a professores e estudantes. Neste sentido, o uso de uma ferramenta como o Canvas parece apontar em tal direção, na medida em que favorece a praticidade da elaboração do planejamento, e também, possibilita a análise integral de todas as variáveis que envolvem a estruturação de planos de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, v.26, n.2, p.222-45, 2006.

ALMEIDA, A. L. M. **Rodas de saberes e formação e as Metodologias Ativas no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2017.

ALVES, L. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ALVES, M. T. G. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**. vol.1, n.15, 2009.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, A. B. **Aplicação do Project Model Canvas no planejamento de projetos monográficos na graduação**. 2015. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Departamento de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ARROYO, M. G. A Universidade, o Trabalhador e o Curso Noturno. Em: Estudos e Debates. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Brasília : CRUB, 1990.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. São Paulo, Penso, cap.2, 2015.

BACICH, L. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo Focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**. v.35, n.4, 2011.

BACKES, L.; MANTOVANI, A. M. Educação online na cibercultura: desafio de literaturalizar a ciência em Ebook. **Rev. Informática na Educação: teoria e prática**. v.20, n.4, 2017.

BAFFI, M. A. T. **O Planejamento em Educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas**. Petrópolis, RJ: FE/UCP, 2002.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. S. **Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula**. Educação, Cultura e Comunicação, v. 4, n. 7, 2013

BERBEL, N, A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n.1, 2011.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011.

BOTH, I.; HARACEMIV, S. M. C. Filosofia, avaliação e neurociência com aporte metodológico e pedagógico de tecnologia. **Rev. Intersaberes**, v. 12, n.27, 2017.

BRITO, J. M.S. A singularidade pedagógica do Ensino Híbrido. **EAD em Foco**. v.6, n.1, 2020.

BROOKS, R.; TE RIELE, K.; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

BUSTAMANTE, O.; PRIETO, V.; TORRES, T. Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, v. 38, n. 1, p. 161-180, 2012.

CEZAROTTO, M. A., RÜCKL, B. F. N., BRITO, G. S. A percepção dos professores em relação ao termo tecnologia. **EDUCERE (XIII Congresso Nacional de Educação)**, (pp. 2540-2553). Curitiba, PR. 2017.

COSTA, M. L. F. Educação a distância no Brasil. Maringá: Eduem, 2013.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Rev. Subj.** vol.16, n.1, pp. 36-51, 2016.

DARIUS, R. P. P. D.; STANGE LOPES, B. J. O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento de projeto integrador no curso de pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 983-1004, 2017.

DAROS, T. Por que inovar na educação. In: **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out/dez 2010.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, Brasil., v. 14, n. 1, p. 268-288, jan. 2017.

ECCO, I.; NOGARO, A. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: **Educere - Congresso Nacional de Educação**. 15. 2015. Paraná. Anais... Paraná. 2015. p. 3523-3535.

FERREIRA-HERRERA, D. C. (2015). El modelo Canvas en la formulación de proyectos. **Cooperativismo y Desarrollo**, v.23, n.177, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FRANKLIN, A. S. *et al.* Using Team-based Learning to Teach a Hybrid Pharmacokinetics Course Online and in Class. **American Journal of Pharmaceutical Education**, vol.80, n.10, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, I.M.S. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FUENTEALBA-TORRES, Miguel and NERVI HALTENHOFF, Hugo. Implicações dos estilos de aprendizagem no uso da didática na prática docente. **av.enferm.** vol.37, n.2, 2019.

GANONG, L. Integrative reviews of nursing research. **Res Nurs Health**. 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015

GUIMARÃES, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes.

HATAKEYAMA, V.V.; GOMES, A. C. O papel do tutor na aprendizagem – EAD. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.10, 2019

HERINGER, M. R. *et al.* Innovation in brazilian private higher education: a proposal for the application of active methodologies based on flipped classroom. **International Journal of Innovation**, v.7, n.2, 2019.

IGNARRA, L. R. **Fundamentos do turismo**. 2.ed.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

JUNIOR, E. C. **Ensino Híbrido na Educação Superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de Metodologias Ativas de aprendizagem**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP, 2019.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-36, 2004

KOLLER, S.; COUTO, M.; HOHENDORFF, J. **Métodos de pesquisa: manual de produção científica**. Porto Alegre:Penso, 2014.

KONZEN, A. S. M. Práticas de planejamento coletivo: uma experiência com professores de língua portuguesa e matemática da SEFOR 2 – Fortaleza, CE. **Anais VI Conedu**. Fortaleza: Editora Realize, 2019.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4.ed. São Paulo: Editora da USP, 2008

KUGELMEIER, W. **Você sabe a diferença entre Design Thinking e Canvas?** 2014..

LEMOS, A. **Cibercultura e identidade cultural. Em direção a uma cultura copyleft?** Ensaio apresentado ao Fórum Cultural Mundial e no Simpósio Emoção Art. Oficial (Itaú Cultural). São Paulo, julho de 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, F. C. S. ; MOURA, M. da G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**. v.23, edição especial, 2018.

LIMA, F. V., COSTA, A. B.; LOPES, C.; HARACEMIV, S. Educação não-presencial na EJA do Paraná em tempos de pandemia. **Rev. Interações**, v.16, n.54, 2020.

LIMA, M.; SOARES, B.; BACALTCHUK, J. Psiquiatria baseada em evidências. **Rev Bras Psiquiatr**. v. 22, n.3, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007

MALTA, A. **Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação de pedagogos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2016

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Rev. Brasileira de educação médica**. vol.34, n.1, 2010.

MATOS, F. C. C. **O pedagogo e o ensino de matemática: uma análise da formação inicial**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2016.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas para a educação presencial, blended e a distância**. 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MEDERO, G. S.; ALBALADEJO, G. P. O uso de um wiki para impulsionar aprendizagem aberta e colaborativa em uma universidade espanhola. **Conhecimento GestãoEE-Learning**, vol.12, n.1, 2020.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. Por que planejar? Como planejar? 12. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

MESSAGE, C. P. **Aprendizagem de Programação de computadores por meio da metodologia peer instruction em ambiente blended learning**. Dissertação. Unoeste. Presidente Prudente, SP, 2019

MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes,2001.

MONFRADINI, J. R.; BERNINI, D. S, D. Ensino Híbrido e Metodologias Ativas como ferramentas no processo ensino e aprendizagem. **Esfera Acadêmica Humanas**. v.3, n.1, 2018.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância – Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011

MORAIS, F. A. F.; BRITO, G. S. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Artes de Educar**, v. 6, n. especial II, 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2.ed. Campinas: São Paula, Papirus, 2007;

MORAN, J. M. Mudando a educação com Metodologias Ativas.In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

MUTTAO, M. D. R.; LODI, A.C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 49-56, 2018

NÓVOA, P. (1991). **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. Portugal: Universidade de Aveiro.

NUNES, E. C. Mulheres trabalhadoras do curso de pedagogia do campus universitário de SINOP: quais desafios encontrados? **Revista Eventos Pedagógicos. Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil**. vol 6, n. 4, 2015.

OLIVEIRA, M. B. de *et al*. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.1, p.918-932, 2021.

OKADA, A., BARROS, D. Estilos de aprendizagem na educação aberta online. In: SILVA, M. PESCE, L. ZUIN, A (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 1ª Ed; 2010.

OKADA, A., BARROS, D. Os estilos de coaprendizagem para as novas características da educação (3.0). In: **VIII International Conference on ICT in Education - Challenges 2013**, Braga, 2013.

OKADA, A., BARROS, D. M. V.; SANTOS, L. Discutindo estilos de aprendizagem com tecnologias do projeto OpenLearn para videoconferência e mapeamento do conhecimento. **Revista Estilos de Aprendizagem**, vol.1, n.2, 2015.

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 265-279, outubro 2015.

OSMUNDO, M. L. F. **Uma metodologia para a educação superior baseada no Ensino Híbrido e na aprendizagem ativa**. 2017. 96f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 2017.

OSTERWALDER, A. **The Business Model Ontology: a proposition in a design science approach**. Institut d'Informatique et Organisation. Lausanne, Switzerland, University of Lausanne, Ecole des Hautes Etudes Commerciales HEC, v. 173, 2004.

PACHECO, J. (2016). Agência Brasil - EBC. Torkania M. **A escola não é um edifício, são pessoas, diz idealizador da Escola da Ponte**. Brasília. Recuperado de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificiosao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>

PAIVA, M.; PARENTE, J.; BRANDÃO, I.; QUEIROZ, A. H. Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare, Sobral**. vol.15, n.2, 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, D, M. de; MACIEL, R. F. (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Ponte Editores, 2015.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, C. P. S.; TEIXEIRA, M.S.; QUADROS, F.G.S. Análise ergonômica do ambiente de estudo de discentes de um curso de pós-graduação, modalidade EAD. **Scire Salutis**, v.11, n.1, p.24-35, 2021.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, **Bradford**, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUIZ, C. R.. Criação de um modelo Canvas para planejamento acadêmico aliado a ferramentas de Design Thinking. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 321-327, 2019

SALES, D. *et al.* Ensino Híbrido com a utilização da plataforma Moodle. **Revista Thema**, vol.15, n.3, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P.. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009

SANTOS, G. Espaços de Aprendizagens. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

SANTOS, J. **Produção de disciplina gamificada: uma proposta de letramento midiático com aproximações entre mídia-educação e aprendizagem baseada no jogo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80

SILVA, A. T. da. **Avaliação de uma experiência híbrida de ensino de imunologia desenvolvida sob os princípios do método de aprendizado ativo**. Tese. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2016.

SILVA, I.; SANADA, E. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: BACICH, L.; MORAN, J.

Metodologias Ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOUSA, S. J. A influência das relações interpessoais na qualidade do trabalho. Monografia. Pato Branco: UTFPR, 2013.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. Educação à distância na ótica discente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, 2016.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** São Paulo, Penso editora LTDA, cap.7, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UGWOKE, E. O.; EDEH, N. I.; EZEMMA, J. C. E. Gender, Interest and Achievement in Accounting. **Library Philosophy and Practice** (e-journal), 2018.

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

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A.F.S. Metodologias Ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** 10 ed. São Paulo: Libertard, 2002.

VERAS, M. **Gerenciamento de Projetos. Project Model Canvas (PMC).** Rio de Janeiro: Brasport, 2014.

VIDAL, T. C.. **PBL- Tutor: uma ferramenta de planejamento do ensino de computação na abordagem PBL baseada no modelo backward design.** Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2016.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, 52(5), 546–553, 2005.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZANIN, S. **Modelagem de negocios Canvas: guia prático de preenchimento para empresas de moda**. Dissertação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2019.

APÊNDICE A ESTRATÉGIAS DE BUSCA

Quadro 1 - Detalhamento das estratégias de busca

QUESTÃO DE PESQUISA	DESCRITORES	COMBINAÇÕES
<p>1. Como estão sendo realizadas práticas de ensino-aprendizagem ativas no Ensino Híbrido, a nível de Ensino Superior?</p>	<p>a) <u>Metodologias Ativas</u> Português: Metodologias Ativas; métodos ativos; ensino ativo; aprendizagem ativa. Inglês: active methodologies; active learning; active teaching. Espanhol: metodologías activas; aprendizaje activa; enseñanza activa.</p> <p>b) <u>Ensino Híbrido</u> Português: Ensino Híbrido, educação híbrida, aprendizagem bimodal. Inglês: blended learning, hybrid learning. Espanhol: educación híbrida.</p>	<p>("Metodologias Ativas" AND "Ensino Híbrido"); ("Metodologias Ativas" AND "blended learning"); ("Metodologias Ativas" AND "educação híbrida"); ("métodos ativos" AND "Ensino Híbrido"); ("métodos ativos" AND "blended learning"); ("métodos ativos" AND "educação híbrida"); ("ensino ativo" AND "Ensino Híbrido"); ("ensino ativo" AND "blended learning"); ("ensino ativo" AND "educação híbrida"); ("aprendizagem ativa" AND "Ensino Híbrido"); ("aprendizagem ativa" AND "blended learning"); ("aprendizagem ativa" AND "educação híbrida"); ("Metodologias Ativas" AND "aprendizagem bimodal"); ("active methodologies" AND "blended learning"); ("active teaching" AND "blended learning"); ("active learning" NO "learning" AND "blended learning"); ("active methodologies" AND "hybrid learning"); ("active learning" NO "learning" AND "hybrid learning"); ("active teaching" AND "hybrid learning"); ("metodologías activas" AND "blended learning"); ("metodologías activas" AND "educación híbrida"); ("aprendizaje activa" AND "educación híbrida"); ("enseñanza activa" AND "educación híbrida").</p>
<p>2. Há algum modelo Canvas aplicado ao planejamento em Educação?</p>	<p>a) <u>Canvas</u> Português: Canvas; Inglês: Canvas; Canvas model. Espanhol: Canvas; modelo Canvas.</p> <p>b) <u>Planejamento</u> Português: planejamento, plano de aula, plano de ensino. Inglês: planning; teaching plan; class plan. Espanhol: planificación; plan de clase; plan de enseñanza.</p> <p>c) <u>Educação</u> Português: educação.</p>	<p>("Canvas AND "planejamento" AND "educação"); ("Canvas AND "plano de aula" AND "educação"); ("Canvas" AND "plano de ensino" AND "educação"); ("Canvas" AND "planning" AND "education"); ("Canvas" AND "teaching plan" AND "education"); ("Canvas" AND "class plan"); ("Canvas" AND "planificación" AND "educación"); ("Canvas" AND "plan de classe" AND "educación"); ("Canvas" AND "plan de enseñanza" AND "educación").</p>

	Inglés: education. Espanhol: educación.	
--	--	--

FONTE: Machado; Haracemiv (2022).

APÊNDICE B QUADROS DA REVISÃO SISTEMÁTICA – QUESTÃO 1

Quadro 2 - Produções encontradas nas bases Capes Teses e Dissertações e BDTD

REFERENCIA	OBJETIVO	METODOLOGIA			CONCLUSÕES E RESULTADOS
		1 – Tipos de Pesquisa Participantes	2- Locus	3- 4 – ICD	
<p>MESSAGE, Carla Plantier. Aprendizagem de Programação de computadores por meio da metodologia peer instruction em ambiente blended learning. Dissertação. Unoeste. Presidente Prudente, SP, 2019. http://bdtb.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1175/5/Carla%20Plantier%20Message.pdf</p>	<p>Compreender as implicações de um processo educativo envolvendo a metodologia ativa <i>Peer Instruction</i> em ambiente de aprendizado misto na disciplina de Programação de Computadores, de um curso de Engenharia Elétrica.</p>	<p>1. Qualitativa, intervenção</p> <p>2. Universidade Particular do Interior de São Paulo, curso de Engenharia Elétrica;</p> <p>3. 1 professora e 11 estudantes;</p> <p>4. Questionários e observações;</p> <p>5. Análise de conteúdo.</p>	<p>1 – Tipos de Pesquisa Participantes</p> <p>2- Locus</p> <p>3- 4 – ICD</p> <p>5 - Procedimentos de Análise de dados.</p>	<p>Boa avaliação dos estudantes acerca da metodologia <i>Peer Instruction</i>, na medida em que proporcionou dinamismo, autonomia e aprendizagem colaborativa. No entanto, a interação entre os estudantes foi pouca e a questão tempo para a realização das atividades. Comparando a metodologia ao ensino tradicional, os estudantes afirmam que este último é necessário. Pesquisas futuras: legitimação de diferentes espaços de aprendizagem.</p>	
<p>SILVA, Adriano Theodoro da. Avaliação de uma experiência híbrida de ensino de imunologia desenvolvida sob os princípios do método de aprendizado ativo. Tese. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2016. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultavs/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3604281</p>	<p>Avaliar o aprendizado de imunologia por estudantes de Medicina submetidos ao Ensino Híbrido envolvendo princípios de método de ensino ativo</p>	<p>1. Estudo de caso/Qualiquantitativo</p> <p>2. Universidade Federal Fluminense;</p> <p>3. Alunos inscritos na disciplina Imunobiologia do</p> <p>4. Curso de Graduação em Medicina da UFF no segundo semestre de 2012</p> <p>5. Questionários;</p> <p>6. Análise estatística e análise de conteúdo.</p>	<p>1. Tipos de Pesquisa Participantes</p> <p>2- Locus</p> <p>3- 4 – ICD</p> <p>5 - Procedimentos de Análise de dados.</p>	<p>Satisfação da maioria dos alunos com relação a possibilidade de discussões em fóruns e construção autônoma do conhecimento. Somente um aluno posicionou contrário à metodologia, afirmando que o conteúdo online substituiu as aulas presenciais, que se tornaram espaços para “tirar dúvidas”. Maioria dos alunos afirmaram ter mudado a forma de estudar a partir da intervenção. Verificou-se a viabilidade do AVA</p>	

<p>JUNIOR, Eli Candido. Ensino Híbrido na Educação Superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de Metodologias Ativas de aprendizagem. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2019. https://repositorio.unesp.br/handle/11=0=0449/191010</p>	<p>Analisar como o Ensino Híbrido pode ser desenvolvido em uma perspectiva de Metodologias Ativas de aprendizagem e a partir da base TPACK (Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualitativa; 2. IES privada de Presidente Prudente; 3. 3 professores; 4. Análise documental e entrevistas semiestruturadas; 5. Análise de Conteúdo. 	<p>A base TPACK se apresenta nas ações dos docentes no Ensino Híbrido no processo de produção e execução das disciplinas. 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.</p> <p>Futuras pesquisas: 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.</p>
<p>ALMEIDA, André Luiz Maciel. Rodas de saberes e formação e as Metodologias Ativas no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dissertação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2017. https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25027/1/Disserta%20de%20Saberes%20e%20Forma%20as%20metodologias%20ativas%20no%20Ambiente%20Virtual%20de%20Aprendizagem%20da%20Universidade%20Federal%20do%20Rec%20c3</p>	<p>Analisar a utilização do Moodle na modalidade semipresencial e as Rodas de Saberes e Formação (RSF) como Metodologias Ativas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etnográfica/Qualitativa; 2. Universidade do Recôncavo da Bahia; 3. 29 estudantes; 4. Entrevistas; 5. Análise de conteúdo. 	<p>As/os estudantes registraram as aulas, por ser parte da avaliação, mas a maioria não se sentiu motivada a interagir no AVA, como o fizeram em sala quando questionadas/os, mesmo sendo incentivadas/os através do aplicativo Whatsapp Messenger e das respostas rápidas no fórum. Ausência de capacitação para o uso de ferramentas digitais: resistência. Entraves da infraestrutura. Problemas com o Layout do AVA. além do layout do Moodle, também a turma virtual recebeu críticas, pois houve dificuldade para entendimento dos enunciados propostos, cujos objetivos eram as observações sobre a disponibilização das informações, textos e atividades. Notou-se dificuldade de lidar com a sala de aula invertida, uma vez que a atividade teve baixo acesso. Estudantes com dificuldades para o uso de tecnologias digitais tiveram mais acessos do que os moderadores. Crítica ao uso de redes sociais: dispersão. Verificou-se que o acesso e a permanência no AVA pela turma teve um percurso que se iniciou na resistência ao que parecia ser desnecessário e dispendioso, para um momento de certo prazer para alguns/mas dos/as estudantes, porque notaram que o registro de pensamentos, saberes e percepções validava o seu modo de ser na rede de saberes e formação</p>

<p>%b4ncavo%20da%20Bahia.pdf</p> <p>OSMUNDO, Maria Lidiana Ferreira Uma metodologia para a educação superior baseada no Ensino Híbrido e na aprendizagem ativa. 2017. 96f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 2017. http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27049</p>	<p>Identificar, na perspectiva do professor, os conceitos de Ensino Híbrido, sala de aula invertida, e de aprendizagem ativa presentes nas aulas da disciplina de Hidrologia, bem como avaliar, na perspectiva dos alunos, a proposta metodológica adotada pelo professor.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudo de caso/Qualitativo; 2. Universidade Federal do Ceará; 3. Discentes do curso de Engenharia Civil e Engenharia Ambiental; 4. Diários de campo, observação, entrevistas, questionários online; 5. Análise de Conteúdo. 	<p>Os resultados indicam que a metodologia aplicada pelo docente em Hidrologia carrega elementos do Ensino Híbrido e da aprendizagem ativa, o que favoreceu a satisfação do professor e a motivação e o engajamento dos alunos com os conteúdos curriculares, elevando o nível das discussões em sala e das avaliações na disciplina. Ademais, foi observado que esta ação provocou em outros docentes e em outras instituições o interesse pelas teorias que permeiam a proposta empregada em Hidrologia</p>
---	--	--	---

FONTE: Machado; Haracemiv (2022)

Quadro 3 - Produções encontradas na Base Capes Periódicos

REFERENCIA	OBJETIVO	METODOLOGIA		CONCLUSÕES E RESULTADOS
		1 – Tipos de Pesquisa Participantes de Análise de dados.	2- Lócus 3- ICD 4 – ICD 5 - Procedimentos	
<p>UGWOKE, Ernest O.; EDEH, Nathaniel Ifeanyi; EZEMMA, Joseph C. E. sz cfvqz Gender, Interest and Achievement in Accounting. Library Philosophy and Practice (e-journal), 2018.</p>	<p>Descobrir se o interesse e o desempenho dos alunos nos Elementos de contabilidade pode ser melhorada de modo a alcançar um melhor desempenho acadêmico usando técnica de sala de aula invertida.</p>	<p>1 – Tipos de Pesquisa Participantes de Análise de dados.</p>	<p>2- Lócus 3- ICD 4 – ICD 5 - Procedimentos</p>	<p>O modelo de sala de aula invertida mostrou-se mais eficaz do que o convencional, na comparação entre o grupo controle e o experimental; homens tiveram desempenho maior do que as mulheres comprovando que o gênero tem influência significativa no desempenho dos alunos em sala de aula invertida; a sala de aula invertida pode aumentar o interesse dos alunos.</p>

<p>SALES, Débora <i>et al.</i> Ensino Híbrido com a utilização da plataforma Moodle. Revista Thema, vol.15, n.3, 2018. http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1070/884</p>	<p>Evidenciar uma experiência com o uso de Metodologias Ativas, mediadas pelas Tecnologias Digitais (TDs)</p>	<p>Intervenção/Qualitativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-riograndense; 2. Estudantes do curso de Física; 3. Questionário; 4. Não menciona. 	<p>A sala de aula invertida, permite que eles tenham uma preparação prévia para a aula e possam discutir, presencialmente, pontos relevantes do assunto, aproveitando melhor o tempo em sala de aula. Um dos alunos ainda justificou que gosta de chegar em casa e revisar o assunto, assistindo os vídeos. A maioria dos estudantes prefere aulas híbridas, estuda fora da sala de aula de 2h a 4h, consideram que a metodologia auxiliou na organização dos estudos e que o tempo ideal de uma aula deveria ser de 20 min.</p>
<p>HERINGER, Markoni Ramires <i>et al.</i> Innovation in Brazilian private higher education: a proposal for the application of active methodologies based on flipped classroom. International Journal of Innovation, v.7, n.2, 2019, https://periodicos.uninove.br/innovation/article/view/16496/8083</p>	<p>Descrever a aplicação e adaptação do modelo de sala de aula tradicional ao chamado modelo de sala de aula semi-invertida</p>	<p>Estudo de caso/Qualiquantitativa;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. IES privada; 2. 122 alunos dos cursos de graduação, em todas as engenharias, que cursaram a disciplina de Informática 3. Desenho Assistido (CAD); 4. Questionário; Observação participante; 5. Análise estatística/não menciona método de análise qualitativa 	<p>71% dos alunos afirmou dedicar mais de 30 min por semana para os estudos; 52% afirmaram que se motivaram para as aulas presenciais a partir da metodologia utilizada; 69% acharam o método adequado; 65% preferem o modelo adotado ao tradicional; 36,4% dos alunos preferiram uma instituição se sobressaem que só aplicou o modelo invertido; a vantagem mais apontada pelos alunos é poder ver os vídeos quantas vezes quiserem.</p> <p>Limitações: conteúdo prático da disciplina não oportuniza generalizações; rivalidade entre ensino tradicional e privado como meio de atrair clientes para a instituição.</p> <p>Pesquisas futuras: exercícios para medir proficiência e gamificação.</p>
<p>MEDERO, Gema Sanchez; ALBALADEJO, Gema Pastor. O uso de um wiki para impulsionar aprendizagem aberta e colaborativa em uma universidade espanhola. Conhecimento GestãoEE-Learning, vol.12, n.1, 2020.</p>	<p>Analisar como um grupo de professores universitários procuraram promover uma experiência de colaboração ativa e educação aberta entre seus alunos por meio da criação de um site da Wikipedia.</p>	<p>Intervenção/Qualiquantitativa;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade Complutense de Madrid; 2. 139 alunos dos cursos de Administração, Ciências Políticas, Serviço Social e Sistemas Políticos; 3. Observação/Análise documental/Questionário; 4. Análise estatística/ Não menciona método de análise qualitativa. 	<p>Os alunos declararam efeitos positivos usando Wiki no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem. O resultado do teste mostra que, em comparação com os Alunos de Serviço Social, os alunos de Duplo Diploma acharam o Wiki mais eficaz na criação das condições para os alunos se comunicarem de forma horizontal e empática, participação dentro do grupo, troca de informações entre alunos, liberdade de expressão, desempenho de tarefas e na definição dos papéis dos membros; mais de 82% dos alunos consideraram as tarefas atraentes e relataram que aumentaram o interesse pelo curso. Mais de 75% sentiram que a atividade ajudou-os a trabalhar de forma mais ativa e colaborativa. 79% disseram que melhorou sua aprendizagem durante o curso e forneceu-lhes ferramentas adicionais para reflexão e análise. No entanto, um grupo (12,1%) criticou o wiki com base em que não poderia ser considerada uma fonte confiável; Mais de 80% relataram que o wiki facilitou o contato com os professores. 73% considerou o</p>

<p>FRANKLIN, Ann Snyder <i>et al.</i> Using Team-based Learning to Teach a Hybrid Pharmacokinetics Course Online and in Class. American Journal of Pharmaceutical Education, vol.80, n.10, 2016.</p>	<p>Comparar a eficácia da aprendizagem baseada em equipe presencial e online (TBL) para ensinar farmacocinética da fenitoína</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experimental/Quantitativa 2. Curso de Farmacocinética; 3. 222 alunos 4. Questionário; 5. Análise Estatística 	<p>tempo permitido adequado para poder realizar a obra, e 82% relataram que isso lhes permitiu melhorar outras habilidades; 52,7% estavam dispostos a usar o Wiki no futuro como uma ferramenta em sala de aula e para outros cursos. 66,3% considerou que não havia necessidade de fazer alterações; apenas 3% de eles não conseguiram participar, enquanto 86% dos alunos foram aprovados na tarefa; os professores tiveram que mudar a metodologia para gerar novos estilos de aprendizagem que foram mais coerente com o modelo. Ao mesmo tempo, os professores tiveram que aprender a se envolver com seus alunos de uma maneira diferente. Isso gerou um debate entre os professores para determinar como resolver os problemas que surgem; Outro problema estava relacionado à autonomia dada aos grupos para capacitá-los para se organizar e distribuir funções e responsabilidades. Essa autonomia não era usado igualmente por todos os grupos;</p>
<p>Eficiência da utilização do método; desempenho de estudantes online e presencial comparáveis (diferença muito pequena); necessidade de maior leitura prévia; no teste de prontidão individual e de equipe, os alunos da turma online apresentaram pontuações maiores em comparação aos alunos das outras duas turmas presenciais.</p>			

FONTE Machado Haracemiv (2022).

APÊNDICE C QUADROS DA REVISÃO SISTEMÁTICA – QUESTÃO 2

Quadro 4 - Produções encontradas nas bases Capes Teses e Dissertações e BDTD

REFERENCIA	OBJETIVO	METODOLOGIA		CONCLUSÕES E RESULTADOS
		1 – Tipos de Pesquisa Lócus ICD	2- 3- Participantes 4 – 5 - Procedimentos de Análise de dados.	
VIDAL, Tiago Cavalcanti. PBL- Tutor: uma ferramenta de planejamento do ensino de computação na abordagem PBL baseada no modelo backward design. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2016.	Propor uma ferramenta de planejamento do ensino de Computação na Abordagem PBL que conduzirá o docente a estruturá-lo, baseado no modelo Backward Design (objetivos de aprendizagem, evidências de avaliação e atividades), de modo a contemplar processos e princípios PBL, maximizando assim, a aderência das atividades propostas à cultura PBL, garantindo princípios de usabilidade.	1 – Tipos de Pesquisa Lócus ICD	2- 3- Participantes 4 – 5 - Procedimentos de Análise de dados.	<p>A PBL-Tutor Canvas mostrou-se adequada para suprir a necessidade atual de instrumentos que auxiliem o docente em seu planejamento de ensino PBL, respondendo, assim, positivamente à hipótese inicialmente levantada, a qual se referia ao apoio da ferramenta ao planejamento dos professores.</p> <p>Limitações: dificuldade em conscientizar o docente acerca da importância da estruturação do planejamento de forma padronizada e coerente; bem como, dificuldade em relacionar as atividades de aprendizagem às propostas de PBL.</p> <p>Pesquisas futuras: realização de experimentos de campo; realizar experimento de ciclo de melhoria contínua, avaliando a maturidade PBL de um curso/disciplina, combinando modelo PBL-Test e PBL-Tutor Canvas; implementar ferramenta colaborativa da PBL-Tutor Canvas; propor abordagem utilizando PBL-Tutor Canvas como ferramenta de suporte a um ciclo de melhoria contínua no processo de planejamento e ensino PBL; propor abordagem para utilizar PBL-Tutor Canvas em planos de ensino PBL já existentes</p>

FONTE: Machado; Haracemiv (2022).

Quadro 5 - Produções encontradas na base Capes Periódicos

REFERENCIA	OBJETIVO	METODOLOGIA		CONCLUSÕES E RESULTADOS
		1 – Tipos de Pesquisa Lócus ICD	2- Participantes 4 – Procedimentos de Análise de dados.	
RUIZ, Cristiane Regina. Criação de um modelo Canvas para planejamento acadêmico aliado a ferramentas de Design Thinking. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 321-327, 2019	Criar um modelo Canvas para o planejamento acadêmico com o auxílio de ferramentas de Design Thinking	1 – Tipos de Pesquisa Lócus ICD	2- Participantes 4 – Procedimentos de Análise de dados.	A criação do modelo fez com que se estabelecesse maior aproximação entre as disciplinas com maior afinidade, sendo possível que o plano de cada uma delas foi redesenhado com maior integração dos temas e cronogramas mais coerentes com a seqüência de disciplinas, mostrando ao aluno que existe um comprometimento da equipe docente com planos mais consistentes. Houve um alinhamento de ensino e metodologia de avaliação por meio da utilização das sugestões extraídas do grupo durante a oficina de cocriação, podendo inserir Metodologias Ativas de ensino na maioria das disciplinas após a discussão do "como" e "quando" usar no grupo. Finalmente, os professores geraram um documento de planejamento para um semestre, mas com o compromisso de estender as mudanças em um futuro à reformulação das disciplinas como um todo.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Nós, Sonia Maria Chaves Haracemiv, professora do PPGE, da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, e, Jacqueline Mari Machado, doutoranda do PPGE, da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná estamos convidando o Sr (a), professor (a) do Ensino Superior a participar de um estudo intitulado Canvas 2P: uma ferramenta de planejamento para o Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas.

a) O objetivo desta pesquisa é avaliar a ferramenta Canvas 2p como estratégia de planejamento didático do Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas no Ensino Superior.

b) Caso [o Senhor | a Senhora | você] concorde em participar da pesquisa, será necessário preencher os seguintes questionários, que serão disponibilizados de forma online: 1) Questionário sócio demográfico: pretende traçar o perfil social e econômico participantes; 2) Questionário de avaliação do Canvas 2P: objetiva avaliar a ferramenta Canvas 2P elaborada e utilizada para o planejamento didático. De mesmo modo, será convidado a participar de um encontro no modelo grupo focal, bem como, disponibilizar dois planos de aula para análise, sendo, um elaborado antes do uso da ferramenta Canvas e outro, após seu uso.

c) Para tanto você deverá comparecer, online, nas datas e horários pré-estabelecidos para participar do encontro em grupo focal, o que levará aproximadamente 1 hora e 30 minutos[

d) É possível que [o senhor | a senhora | você] experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao tempo decorrido em frente a tela do computador durante o grupo focal.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: constrangimento por participar do grupo focal.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a otimização da elaboração do planejamento para o Ensino Híbrido.

g) As pesquisadoras Jacqueline Mari Machado e Sonia Maria Chaves Haracemiv, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Avenida Sete de Setembro, 2645, Ed. Teixeira Soares – 1º Andar – Sala 110 e telefone (41) 3535-624 para esclarecer eventuais dúvidas que [o senhor | a senhora | você] possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência o [o senhor | a senhora | você] também pode me contatar neste número, em qualquer horário (41) 99675-9172.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se [o senhor | a senhora | você] não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e [o senhor | a senhora | você] não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código) q) Se [o senhor | a senhora | você] tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, [o senhor | a senhora | você] pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

[Local, ___ de _____ de ____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTES

Nós, Sonia Maria Chaves Haracemiv, professora do PPGE, da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, e, Jacqueline Mari Machado, doutoranda do PPGE, da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná estamos convidando o Sr (a), professor (a) do Ensino Superior a participar de um estudo intitulado Canvas 2P: uma ferramenta de planejamento para o Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas.

- a) O objetivo desta pesquisa é avaliar a ferramenta Canvas 2p como estratégia de planejamento didático do Ensino Híbrido enriquecido com Metodologias Ativas no Ensino Superior.
- b) Caso [o Senhor | a Senhora | você] concorde em participar da pesquisa, será necessário preencher os seguintes questionários, que serão disponibilizados de forma online: 1) Questionário sócio demográfico: pretende traçar o perfil social e econômico participantes; 2) Questionário de rotinas de estudo: a fim de fazer um levantamento de suas rotinas de estudo; 3) Questionário Honey-Alonso de estilos de Aprendizagem: com o objetivo de identificar o seu estilo de aprendizagem; 4) Questionário de avaliação do Canvas 2P: objetiva avaliar a ferramenta Canvas 2P elaborada e utilizada para o planejamento didático de seus professores.
- c) Para tanto você precisará responder os questionários encaminhados online
- d) É possível que [o senhor | a senhora | você] experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao tempo decorrido em frente a tela do computador durante o preenchimento dos questionários.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: constrangimento por responder aos questionários.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a personalização de sua aula no Ensino Híbrido.
- g) As pesquisadoras Jacqueline Mari Machado e Sonia Maria Chaves Haracemiv, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Avenida Sete de Setembro, 2645, Ed. Teixeira Soares – 1º Andar – Sala 110 e telefone (41) 3535-624 para esclarecer eventuais dúvidas que [o senhor | a senhora | você] possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência o [o senhor | a senhora | você] também pode me contatar neste número, em qualquer horário (41) 99675-9172.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se [o senhor | a senhora | você] não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e [o senhor | a senhora | você] não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código) q) Se [o senhor | a senhora | você] tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, [o senhor | a senhora | você] pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

[Local, ___ de _____ de ____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO DE DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS – ESTUDANTES

Curso: _____	Turno: _____	Semestre: _____
Sexo: _____	Idade: _____	
Estado Civil: _____	Religião: _____	

1. Quantas pessoas moram com você? _____

2. Qual a sua renda familiar?

- Até um(1) salário mínimo (R\$ 1212,00)
 De dois (2) a quatro (4) salários mínimos (R\$ 2424,00 a R\$ 4848,00)
 De cinco (5) a sete (7) salários mínimos (R\$ 6060,00 a R\$ 8484,00)
 Mais de oito (8) salários mínimos (mais de R\$ 9696,00)

3. Você trabalha? _____

4. Quanto você está satisfeito com o seu trabalho?

- Nada
 Pouco
 Razoável
 Muito

5. Quanto seu trabalho é importante para os itens assinalados abaixo:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| a. Ajudar nas despesas com a casa | <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito |
| b. Sustentar meu(s) filho(s) | <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito |
| c. Ser independente | <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito |
| d. Custear/pagar meus estudos | <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito |

6. Quantas horas semanais você trabalha?

- Sem jornada fixa
 Até dez (10) horas semanais
 De onze (11) a vinte (20) horas semanais
 De vinte e uma (21) a trinta (30) horas semanais
 De trinta e uma (31) a quarenta (40) horas semanais
 Mais de quarenta (40) horas semanais

7. De forma o trabalho interfere nos seus estudos?

- Atrapalha meus estudos
 Possibilita meus estudos
 Possibilita meu crescimento pessoal
 Não interfere em meus estudos

8. Você já reprovou em alguma disciplina do curso? Quantas? _____

9. Como você chega até a faculdade?

- Transporte próprio
- Transporte público
- Transporte de empresa
- Nenhum transporte
- Outro _____

10. Você se sente satisfeito (a) com seu relacionamento com os (as) colegas de turma?

- Nada
- Pouco
- Razoável
- Muito

11. Quantas horas você dedica por dia aos seus estudos? (fora da sala de aula)

- Menos de uma (1) hora
- De uma (1) a duas (2) horas
- De duas (2) a três (3) horas
- De três (3) a quatro (4) horas
- Mais de quatro (4) horas

12. Em que grau de sobrecarga você se sente em relação ao seu curso?

- Nada
- Pouco
- Razoável
- Muito

APÊNDICE G

QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS - PROFESSORES

Curso: _____	Turno: _____	Semestre: _____
Sexo: _____	Idade: _____	
Estado Civil: _____	Religião: _____	

1. Quantas pessoas moram com você? _____

2. Qual a sua renda familiar?
 - Até um(1) salário mínimo (R\$ 1212,00)
 - De dois (2) a quatro (4) salários mínimos (R\$ 2424,00 a R\$ 4848,00)
 - De cinco (5) a sete (7) salários mínimos (R\$ 6060,00 a R\$ 8484,00)
 - Mais de oito (8) salários mínimos (mais de R\$ 9696,00)

3. Qual a sua formação? _____

4. Quanto você está satisfeito com o seu trabalho?
 - Nada
 - Pouco
 - Razoável
 - Muito

5. Quanto seu trabalho é importante para os itens assinalados abaixo:

a. Ajudar nas despesas com a casa	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito
b. Sustentar meu(s) filho(s)	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito
c. Ser independente	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito
d. Custear/pagar meus estudos	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Muito

6. Quantas horas semanais você trabalha?
 - Sem jornada fixa
 - Até dez (10) horas semanais
 - De onze (11) a vinte (20) horas semanais
 - De vinte e uma (21) a trinta (30) horas semanais
 - De trinta e uma (31) a quarenta (40) horas semanais
 - Mais de quarenta (40) horas semanais

7. Como você chega até a faculdade?
 - Transporte próprio
 - Transporte público
 - Transporte de empresa
 - Nenhum transporte
 - Outro _____

8. Você se sente satisfeito (a) com seu relacionamento com os (as) colegas de trabalho?
 - Nada Pouco Razoável Muito

9. Você se sente satisfeito (a) com seu relacionamento com os (as) alunos (as)?
 Nada Pouco Razoável Muito

10. Quantas horas você dedica por dia aos trabalho? (fora da sala de aula)
 Menos de uma (1) hora
 De uma (1) a duas (2) horas
 De duas (2) a três (3) horas
 De três (3) a quatro (4) horas
 Mais de quatro (4) horas

11. Em que grau de sobrecarga você se sente em relação ao seu trabalho?
 Nada Pouco Razoável Muito

12. A instituição em que trabalha proporciona formação continuada?
 Sim Não

APÊNDICE H

QUESTIONÁRIO DE ROTINA DE ESTUDOS

Curso: _____ Turno: _____ Semestre: _____
Sexo: _____ Idade: _____
Estado Civil: _____ Religião: _____

Orientações: Responda às questões refletindo sobre sua rotina e condições de estudo considerando os aspectos apresentados.

1. Ambiente de estudo

- a) Em que local você costuma realizar seus estudos?
- b) Como é local em que você realiza seus estudos, quanto à iluminação, acústica, interferências, conforto e disponibilidade de materiais necessários?

2. Gestão de tempo

- a) Quanto tempo costuma destinar a seus estudos durante a semana?
- b) Quais estratégias utiliza para organizar seu tempo de estudo?

3. Preparação para avaliações

- a) Como costuma se preparar para provas e avaliações?

4. Apoio social

- a) Quem são as pessoas que auxiliam ou motivam você em seus estudos?

5. Acessibilidade

- a) Quais fatores facilitam ou dificultam seu acesso aos estudos (ex: fatores tecnológicos, pessoais, profissionais, locomoção, etc) ?

6. Motivação

- a) O que costuma te motivar a realizar seus estudos?

7. Atenção e concentração

- a) Quais fatores costumam influenciar sua atenção e concentração nos estudos?

8. Interatividade

- a) O que motiva ou dificulta a sua interatividade com professores e colegas em atividades propostas?

9. Organização do conhecimento

- a) Como costuma organizar o conteúdo das aulas? (ex: anotações, resumos, portfólios, pastas eletrônicas ou virtuais)

10. Resistência à mudança

- a) Como costuma se comportar quando ocorrem mudanças nas estratégias de ensino ou posturas do professor?

APÊNDICE I
ROTEIRO DE ANÁLISE DE PLANO DE AULA

Aspecto	Questão
Público Alvo	Há identificação do público a que o plano se destina?
Objetivos	<p>Alinham-se à ementa da disciplina?</p> <p>Respeitam o nível de conhecimento prévio dos alunos?</p>
Conteúdo	<p>Estão adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos?</p> <p>São condizentes à ementa da disciplina?</p> <p>Possibilitam à retomada de conhecimentos anteriores?</p> <p>Se adequam à organização de tempo da aula/disciplina?</p> <p>Promove contextualização com a realidade sócio-cultural dos alunos?</p>
Metodologia	<p>Os recursos utilizados são adequados a objetivos e conteúdos?</p> <p>Há interdisciplinariedade?</p> <p>As atividades são em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?</p> <p>Aplicam-se Metodologias Ativas?</p> <p>Há organização de estratégias de Ensino Híbrido?</p>
Avaliação	<p>Propõe qual tipo de avaliação?</p> <p>Condiz ao conteúdo apresentado ao aluno?</p>

APÊNDICE J

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- Boas vindas e Dinâmica de quebra gelo com vista a apresentação dos participantes.
- Dinâmica de Grupo Focal visando apresentar o Projeto de Pesquisa a ser junto aos professores(as) no uso do Método Canvas 2P no planejamento do Ensino Híbrido

Orientação:

Em um primeiro momento, a facilitadora informa: a instituição de origem da pesquisadora; os objetivos da pesquisa, bem como os benefícios que ela poderá gerar; informações sobre sigilo das informações coletadas; o caráter voluntário da participação e falas; regras de funcionamento do grupo; solicitação de permissão para gravar e tomar notas.

Roteiro de questões

1. Quais as concepções do grupo sobre planejamento pedagógico?
2. Como ocorre o processo de elaboração do planejamento pedagógico na sua IES? Quanto tempo dedicam? Quem participa?
3. No planejamento quais metodologias e tecnologias subsidiam os Planos de Ensino Híbrido?
4. Como o processo de formação continuada, vem contribuindo no planejamento pedagógico no Ensino Híbrido? Você fez Cursos? Quais?

APÊNDICE K
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CANVAS 2P – PROFESSOR

Curso: _____ Turno: _____ Semestre: _____
Sexo: _____ Idade: _____
Estado Civil: _____ Religião: _____

1. Qual a sua percepção sobre a estruturação da ferramenta Canvas 2P?
2. Quais as contribuições da ferramenta Canvas 2P para a organização de seu planejamento?
3. Quais as contribuições da ferramenta Canvas 2P para o planejamento de aulas para o Ensino Híbrido?
4. Quais as contribuições da ferramenta Canvas 2P para o planejamento de aulas com o uso de Metodologias Ativas?
5. Quais as facilidades, dificuldades e limites encontrados durante a utilização da ferramenta Canvas 2P?
6. Qual a sua percepção de engajamento dos estudantes na aula após o planejamento didático a partir da ferramenta Canvas 2P?
7. Qual a sua percepção de desempenho dos estudantes após o planejamento didático a partir da ferramenta Canvas 2P?
8. Quais as suas sugestões de alteração no Canvas 2P?

APÊNDICE L
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO CANVAS 2P – ESTUDANTES

Curso: _____ Turno: _____ Semestre: _____
Sexo: _____ Idade: _____
Estado Civil: _____ Religião: _____

1. Qual a sua percepção sobre a aula de seu professor, antes e após o uso da ferramenta Canvas 2P?
2. O que você identificaria de novo na aula realizada por seu professor?
3. Quais as contribuições da ferramenta Canvas 2P para o planejamento de aulas no modelo Híbrido?
4. Qual a sua percepção sobre a adequação de conteúdos e atividades propostas pelo professor a seus interesses acadêmicos e rotinas de estudo?
5. Qual a sua percepção sobre seu engajamento (interesse e envolvimento com a atividade) durante a aula do professor após o planejamento didático a partir da ferramenta Canvas 2P?
6. Qual a sua percepção sobre seu desempenho (aprendizado) durante a aula do professor após o planejamento didático a partir da ferramenta Canvas 2P?
7. Você acredita que trabalhou de forma ativa durante esta aula? Se sim, como isso ocorreu? Se não, quais atividades você acredita que deveriam ser acrescentadas ao planejamento para que você tivesse um envolvimento maior no próprio processo de aprendizagem?
8. Como você acredita que uma aula híbrida (presencial e a distância) deveria ser, para que fosse mais interessante e adequada para você?

APÊNDICE M TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Moderadora: Quais são as concepções do grupo sobre planejamento pedagógico

Participante 1: Planejamento pedagógico é uma organização do trabalho do professor que busca o aprendizado. Então, o planejamento, ele organiza o teu trabalho.. é... dando oportunidade para você visualizar caminhos pra você atingir teu objetivo, né. Então, você constantemente tá em planejamento... durante as aulas.

Participante 2: Eu entendo que este planejamento pedagógico é todo o planejamento das ações que vão ser realizadas, em cima dos objetivos, e se nós não traçarmos este planejamento pedagógico, nós não atingimos o objetivo, o processo de ensino aprendizagem. Então, é um caminho a ser seguido.

Participante 3: Eu concordo com as colegas.

Participante 4: Eu tava pensando aqui, eu concordo com as colegas, mas na minha turma nunca funciona.

Moderadora: Mas por que você acha que não funciona?

P4: Porque, não tô dizendo todas as aulas, disciplinas, mas dependendo da disciplina eu tenho o planejamento mas não consigo seguir a sequência. Dou conta do objetivo, mas a volta ... é maior, entende? Não tem como ser uma coisa, vou chamar engessada, mas não... entende o que eu tô falando? Então, assim eu pego o objetivo, o conteúdo e já visualizo o que eu pretendo atingir como.. é.. objetivo final, mesmo, sabe? Vou seguindo o que.. os objetivos específicos que é o meu caminho, o meu método, mas.. é.. não dá pra fragmentar, isso que eu quero.. é.. que eu queria... no meu caso eu tenho que fazer um planejamento geral, mas ele funciona porque daí eu sei o que eu tenho que fazer, eu sei o que eu tenho que falar, eu sei o que eu tenho que dar conta, eu sei, principalmente, o que preciso avaliar durante esse processo. Porque sem planejamento você não avalia processo, né? O processo não existe, daí. Ainda mais é que sempre que fala em plano, planejamento, eu lembro que as minhas aulas elas fazem assim em Psicologia (movimento de voar).

E daí eu tenho que aproveitar o problema deles, que eles levantaram ali na hora, pra... dar conta daquele conteúdo. Você entende.. pra não fugir do, da proposta. Então é um, sempre, um samba do “crioulo louco”.

Moderadora: Como ocorre o processo de elaboração do planejamento pedagógico na instituição? Quanto tempo vocês dedicam? E, quem participa?

P4: Humm.. que pergunta complexa, né? É.. quem participa eu acho que sou eu mesma, enquanto professor. É.. no caso específico desta instituição, a gente já tem um blefing, um perfil dos acadêmicos e sabe de onde você consegue ir, e sabe o que fazer para ir mais longe um pouco, mas realmente é uma caixinha de surpresa, a parte bacana é que sempre dá certo, entendeu, sempre coincide, quem tá dando aula, tá sempre falando a mesma coisa, mesmo sem a gente se comunicar, é muito interessante.

P2: Que legal... eu levei uma pessoa pra falar e ela fazia perguntas ... de repente ela falou "Meu Deus, a faculdade caminha " porque ela fazia perguntas, a turma respondia, tanto do processo ensino aprendizagem, quanto da inclusão. Daí ela saiu (...) ela falou como que vocês trabalham integrado, mas a gente trabalha, ainda mais as três, as quatro, a gente trabalhando assim, só nós da faculdade, a gente acaba fazendo um trabalho paralelo mesmo.

Participante 3: Eu acho que é muito mais por experiência, né, que a gente tem. Porque a gente não tem momentos pra se encontrar e planejar. Então, é um planejamento solitário, mas que a gente acaba é.. né.. por coincidência, por telepatia, né, até porque os alunos também, eles também quando eles estão com a P4, P1, quando você vem com um determinado conteúdo eles acabam puxando pra uma outra disciplina, né. Você acaba revendo o seu planejamento, mas o planejamento ele vem bem trabalho, porque, por exemplo, eu sempre procuro trazer o que tem de mais atual, né. Então você tem que ir em busca de material, então o planejamento não dura menos de, aquele geral, menos de 3, 4 horas, né. E daí a gente tem que tá sempre revendo, como a P4 falou, a gente acaba, vários braços, vira aquele planejamento e a gente acaba tendo que reorganizar o planejamento.

P4: É a gente observa bem isso, quando você, por exemplo, você pegar o plano de aula, tá lá com as datas, e pegar o diário, eu coloco exatamente o que está nas datas, mas não necessariamente foi isso que eu dei naquele dia, entende o que eu tô falando? O conteúdo foi dado, digamos assim, mas não tá naquela sequência. Então por uma questão legal, digamos assim, pra estar as coisas iguais, combinando, então, eu já lanço o que tá no meu plano eu já lanço no meu diário, vou te dizer, que as duas, três primeiras aulas sempre dá certo... depois, não dá mais certo.

P1: Eu queria só comentar o plano de trabalho que a IES utiliza, né. Então, a minha opinião ele é extremamente chato de fazer, mas ao mesmo tempo, você é obrigado a pensar em coisas que automaticamente você pensa, que é motivação, desenvolvimento, o que é que eu vou falar pra eles pra pesquisarem pra próxima aula...

então ele é chato pra caramba, você tem que ficar montando aquelas coisas, depois tem as competências, depois tem um monte de coisa, mas ao mesmo tempo, ele me obrigada pensar no que eu vou pedir para eles pesquisarem em casa, né. Quando o planejamento é muito estruturado, muito seco, ali eu não teria essa oportunidade de pensar coisas pra que eles façam em casa, essas coisas assim pra melhorar, não que eu não fosse fazer, mas naquele momento eu que pensar “o que é que eu vou pedir? Eu vou pedir isso, vou fazer isso, vou buscar isso” . É, eu assim, eu não faço esse plano em 3h, eu faço em 1 mês e meio, eu ponho lá no diário, porque não dá, eu monto ele aqui, mais ou menos na minha cabeça eu tenho a ideia, eu monto ele o esqueletinho, e aí depois, na medida em que eu entro na aula, é que atualmente a gente sabe quem são os alunos, e começo a trabalhar, e aí eu vejo o que dá mais certo tal coisa com essa turma, eu vou terminando pra aquele lado que eu pensei, mas que eu não coloquei. Então é complicado o planejamento, realmente, tudo que, se eu planejar assim eu não vou cumprir, então do jeito que eu faço, eu tenho a ideia do que eu vou fazer, eu já conversei com P2, já tenho ideia do que vou pedir, tudo, por onde eu vou, já tá tudo meio que esquematizado, mas eu ainda não concretizei no plano essa ideia eu só vou fazer isso daqui um mês e meio, se não eu perco muito tempo, tentando uma coisa que eu sei não vai dar certo. Que nem a P4, não vou conseguir fazer aquilo que eu coloquei ali, naquele plano que tem que ficar no diário de classe da faculdade. Na verdade, acho que eu tenho dois planos.

P2: Mas é um plano bem bom, é válido

P4: É, é um aprendizado mesmo, não tem como você fugir, metodologicamente falando.

P1: Ele requer que você fique pensando e pensando naquilo que tem que fazer.

Mediadora: Quais metodologias e tecnologias subsidiam os planos de ensino? Quando vocês vão pensar em fazer as aulas, vocês pensam em metodologias ativas, tecnologias, quais tipos de tecnologias vocês vão utilizar?

P2: Hoje eu estava preparando a aula e até preparei, já deixando as aulas preparadas pra semana que vem, e trabalhar metodologias ativas, porque hoje é o foco. Então eu coloquei as metodologias ativas, tempestade de ideias, então a gente tem que trabalhar com esse outro foco, porque as nossas aulas se tornam muito cansativas né, e aqueles alunos que vivem só com o celular, aí a gente tem que fazer de tudo lá na frente pra chamar a atenção, então trazer novidades, levar coisa nova precisa... é complicado, eles só querem ficar no celular. Aí tem que levar coisas bem diferentes pra ver se chama a atenção.

Mediador: Na questão da tecnologia, vocês acham difícil utilizar, é tranquilo?

P4: Por princípio, meu método no remoto, fora do remoto, com remoto, eu sempre trabalho com aula invertida. Já trabalhava antes, trabalhei no remoto, porque eu prefiro que eles vejam o assunto e tragam as dúvidas, isso pra aula seguinte, né. Aí na aula em si, normalmente, é com conversa, peço pra gravarem vídeo, tipo assim “agora vocês vão fazer um vídeo de 1 minuto dizendo o que aprendi”, então todos eles têm que gravar o vídeo e colocar daí no grupo de *whats* ou apresentar no presencial, então eles já, eu incluo uma atividade que eles não gostam e daí pego no pé, porque eu digo assim, “gravam vídeo e coloquem nas redes sociais que nem louco, então vamos fazer uma coisa útil”. Mas eu interajo, eu entro, eu sento no meio da sala, sento no fundo, arrasto cadeira, entendeu? E... eu trabalho basicamente com formulação de perguntas. Do meu vocabulário, o descreva faz parte do meu vocabulário, então eu sou muito conhecida, já por conta disso. Então, às vezes eles não querem nem responder porque eles já olham dizendo “a professora vai dizer, descreva”. Exatamente, é pra descrever, porque você tem que colocar o que você tá entendendo, que é diferente do que eu tô entendendo, enfim, mas é tudo uma questão, mais da própria Psicologia, sabe? De interação. É, trabalho bastante com pesquisa na Internet e quando eles tem que apresentar trabalho eles são livres, eles podem colocar vídeo, eles podem apresentar um powerpoint, eles podem fazer o que eles bem entenderem. E tudo o que eles fazem, eles tem que apresentar. Então eles se obrigam a fazer alguma coisa. Eles trabalham muito com telefone, então eu vejo que o telefone, o aparelho ele acaba restringindo para algumas atividades. Às vezes eles não conseguem compartilhar, às vezes não conseguem formatar. Então se fosse um pessoal que eu soubesse, assim, não, todos eles têm, sei lá, computador, eles vão fazer isso, beleza, mas com o telefone eu observei isso já desde o tempo do remoto que acabou, acaba limitando algumas coisas, por mais que o *smart* tenha uma série de recursos.

P1: Então, concordo com a P4, isso dificulta nosso trabalho porque a faculdade não tem aquele convênio que o Estado tem que a gente tem acesso a vários instrumentos que o próprio Google oferece. O que a gente poderia estar usando em sala de aula, pra ir escrevendo ali, já ir aparecendo no quadro. Seria uma interação melhor. E a gente não tem esse instrumento, né. E eu vejo assim, eu tenho bastante dificuldade com metodologias ativas e concordo com eles, porque eu vejo, e percebo, pelo menos nas minhas aulas, um hábito, um hábito que é difícil de tirar dos alunos, o hábito de não fazer nada. De ficar sentado, esperando que você mande ele fazer. Você manda lição para casa, manda texto, nunca dá tempo. Tem o trabalho, tem o fim de semana, tem isso e aquilo, então, eu tenho mais dificuldade em modificar esse hábito nelas, porque, é uma força, assim, que você faz de um jeito e elas querem do outro. Elas se sentem melhor quando você diz para elas, você conta pra elas o

conteúdo, mas ao mesmo tempo a gente percebe que o aprendizado não é tão significativo. Mas o esforço pra elas aprenderem, eu percebo que assim, não são todas, olha eu às vezes fico bem chateada mesmo, assim com o empenho, né. Pode ser que lá no fundo da memória eles tenham gravado alguma coisa, mas por enquanto assim, porque a fala, sabe? Quando você percebe na fala, em outros momentos a fala não modifica. Então ela continua com aquela fala mais arraigada, aquela fala pesada “Eu vou procurar aqui”. Eu falo “mas gente vocês não tem que ficar procurando no Google, né? ” Cria. Mas a gente está lutando contra, no meu entendimento, contra e a nossa mesma resistência de entendimento da metodologia ativa, né? Enquanto professor, pela minha descrença tão, pela capacidade deles se envolverem ou a minha expectativa muito grande de que eles se envolvessem. Então eu não sei direito. Eu tento, eu faço, trabalho assim também com metodologia quando vão pesquisar, mas é bem complicado. Eu sempre tenho que ter o plano B, né? E às vezes eu passo reto na matéria, falando “matéria dada, vai ficar aí na prova”. Pra dar uns sustão, mas que ela é dada, mas assim eu acho que a gente está ainda por um caminho assim que, ambos os lados têm dificuldades né? Tanto pra aplicar como pra ser aluno ativo.

P3: Eu concordo com a com a P1, né? Que eu também, né? Procuro trabalhar com a metodologia ativa, só que isso pressupõe que o aluno participe, né? Né? E isso vai influenciar lá no teu planejamento, né? Que você pensa na aula, vai fazer tua aula, com né? Pede pra fazer leitura, pesquisa, chega lá na hora, fica todo mundo olhando pra tua cara, aí você tem que ter o plano B né? E daí você fica se desdobrando lá na frente pra tornar uma aula atrativa e etcétera e etcétera. Então e assim e e Principalmente pra pedagogia, né? Que elas teriam que ter mais eh ser mais proativa, ler mais, né? Pesquisar. Então assim eh eu acho assim difícil você conseguir motiva ou você trabalha durante a aula e no final elas tem que ter uma produção, apresentar né? Falar sobre aquilo, chega no final, está todo mundo perdido, a equipe que brigou porque a colega fez lá no Face. É. Né? Então assim, é a é bem bem frustrante. E como elas falaram, né? A gente só tem ali o o internet datashow né? A gente não tem muito recurso aí a gente tem que correr atrás de alguns aplicativos do Google pra fazer algumas coisas eh mais interessantes né? Eu trabalho com elas também que elas vão atrás né? Do e de outras outros outros recursos pra apresentar o trabalho delas porque daí também elas ficam conhecendo e e criam mais familiaridade com essas ferramentas, né? Mas eh eu acho que a metodologia ativa ela fica prejudicada né? Por esse marasmo dos alunos, das alunas, né? Que ficam lá esperando, né? Que alguma coisa aconteça.

P4: Eu trabalhei bastante com o mapa mental bastante né? E pra finalizar no mapa conceitual muito trabalhei muito com mapa mental pequenininho, grandinho, maiorzinho, médio enfim só que eles os alunos é que vão lá no no quadro e escreveram mapa metal não sou eu e assim o que você é a primeira palavra que você vê na sua

cabeça em relação a isso e aí quando ele falar a palavra depois eu perguntava o porquê da palavra então isso acaba puxando um pouco.

Moderador: Vocês encontram alguma dificuldade assim na hora de fazer o planejamento para pmoto, né? E pro ensino presencial? Vocês acharam alguma diferença assim pra vocês e alguma diferença que o que os alunos trouxeram. Eles reclamaram de alguma coisa na questão das atividades?

P4: Não, daí era um aluno sentado na cadeira de aluno. No seu papel de aluno. Aí você precisa tirar esse papel desse sujeito Cadê? Faculdade em relação a fazer um planejamento? Não. Fiz a mesma coisa só que mudei algumas ah alguma ferramentas é óbvio né? Eh mas nem cá naquele bendito daquele papel e parece que aquilo não anda daí eu preciso usar toda a minha delicadeza que eu tinha já abandonado esse critério e mas tive

P3: Eu acho que o meu planejamento né como a gente estava falando que a gente sempre tem que o plano B eu acho que no remoto o meu planejamento foi mais fiel presencial né? Parece que eles produziam rendiam mais ele falou

P2: gente mas assim vocês perceberam nós estamos com uma geração de estudantes com muita assim muita defasagem. Nós estávamos acostumados com aquele outro grupo. Uhum. Um grupo que um grupo agora nós estamos com uma geração que eles querem sabe assim de imediato querem tudo agora. Eles não querem ler, eles não querem pesquisar.

P4: Também né? E eles tem uma postura diferente, digamos de...

P2: pois é e a gente estava tão acostumada com aquele lembra lá do grupão que nós tínhamos né? Era um grupo assim que pesquisava mandava o trabalho escrevia não tinha e agora é uma geração preguiçosa.

P3: Eles poderiam ter vindo melhores, né? Já que exigiam mais, eles tinham que ler mais, eles tinham que produzir mais eles deveriam ter voltado pro presencial nesse ritmo, né? E não foi o que aconteceu, né?

P4: Articulasse no sentido de fazer uma projeção, uma prospecção, entende? Eles ficaram ali naquele conteúdo só e tinha que fazer uma transposição de conteúdo, eles não conseguem aí eles leem uma por um texto, uma ideia, eles discordam da ideia. Isso. Mas eles não sabem e você pode discordar. Mas você tem que ter sustância no

que você está falando, né? Ano, concordo por causa disso, disso, tem que ter o contraponto. Aí quando se pergunta pra uma turma de pedagogia, o que significa a palavra tese eh sim, se tese, anti tese e ele não sabe. a nenhuma das três não, nenhuma das três. Então daí você sabe que não sabe interpretar.

APÊNDICE N CANVAS 2P

CANVAS 2P		Instituição	Curso	Disciplina
organização do planejamento pedagógico				
<p>Produtos da aprendizagem</p> <p>Quais produções podem ser elaboradas com os estudantes a partir das aprendizagens?</p>	<p>Atividades</p> <p>Quais atividades podem ser desenvolvidas presencialmente e online?</p>	<p>Relacionamentos, comunicação e parcerias</p> <p>Que tipos de relacionamentos existem? Que tipos de relacionamentos os estudantes esperam que tenhamos e mantenhmos? Quais relacionamentos são estabelecidos? Como os relacionamentos se integram com nosso planejamento? Qual o tipo de comunicação estabelecida? Quais as parcerias que podem ser realizadas?</p>	<p>Relacionamentos, comunicação e parcerias</p> <p>Quais habilidades, competências e aprendizagens serão desenvolvidas pelo estudante? Quais demandas do estudante estamos trabalhando com os estudantes? Quais conhecimentos trabalharemos com os estudantes? Quais necessidades de nossos estudantes estamos trabalhando?</p>	<p>Aprendizagens</p>
<p>Recursos</p> <p>Quais recursos serão necessários para viabilizar a aprendizagem? Quais recursos disponíveis em nossos estudantes (próprios e institucionais)?</p>		<p>Quem é o estudante?</p>		
<p>Estruturas das aulas</p> <p>Como vamos iniciar? Quais disparadores? Como será o desenvolvimento? Quais gatilhos motivadores iremos utilizar? Como iremos finalizar?</p>		<p>Estratégias e Experiências</p> <p>Através de quais estratégias os estudantes vão trabalhar o conteúdo? Como vamos trabalhar inicialmente? Como as estratégias se integram entre si? Como estamos integrando as estratégias? Quais experiências iremos proporcionar? Qual a participação ativa do estudante no seu processo de aprendizagem?</p>		
<p>Avaliação</p> <p>Como vamos avaliar? Quais instrumentos? Como vamos avaliar o processo? Como vamos avaliar o conteúdo? Como vamos avaliar o desempenho? Como vamos avaliar a participação? Como vamos avaliar a aprendizagem? Como vamos avaliar o conhecimento? Como vamos avaliar o desenvolvimento? Como vamos avaliar o processo? Como os estudantes reagem ao processo? Como reagem ao processo? Quais as aprendizagens desenvolvidas? Quais as dificuldades encontradas pelos estudantes? Quais as dificuldades encontradas por nós?</p>		<p>Avaliação</p>		

ANEXO A

QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Autores: Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego e Peter Honey
Tradução e adaptação: Evelise Maria Labatut Portilho

Curso: _____	Turno: _____	Semestre: _____
Sexo: _____	Idade: _____	
Estado Civil: _____	Religião: _____	

1. Tenho fama de dizer o que penso claramente sem rodeios.
2. Estou seguro (a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
3. Muitas vezes, faço algo, sem olhar as consequências.
4. Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
5. Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
6. Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
7. Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
8. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
9. Procuo estar atento (a) ao que acontece aqui e agora.
10. Agrada-me quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
11. Estou seguindo, porque quero uma ordem na alimentação, no estudo, fazendo exercícios regularmente.
12. Quando escuto uma nova ideia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
13. Prefiro ideias originais e novas mesmo que não sejam práticas.
14. Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
15. Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
16. Escuto com mais freqüência do que falo.
17. Prefiro as coisas estruturadas às desordenadas.
18. Quando posso qualquer informação, trato de interpretá-la bem antes de manifestar alguma conclusão.
19. Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
20. Estimula-me o fato de fazer algo novo e diferente.

21. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
22. Em uma discussão, não gosto de rodeios.
23. Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
24. Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.
25. É difícil ser criativo (a) e romper estruturas.
26. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
27. Na maioria das vezes, expresso abertamente como me sinto.
28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
29. Incomoda-me o fato de as pessoas não tomarem as coisas a sério.
30. Atrai-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
31. Sou cauteloso (a) na hora tirar conclusões.
32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir melhor.
33. Tenho tendência a ser perfeccionista.
34. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
35. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter de planejá-la.
36. Nas discussões, gosto de observar como atuam os outros participantes.
37. Sinto-me incomodado (a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.
38. Jugo com freqüência as ideias dos outros, por seu valor prático.
39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
40. Nas reuniões, apoio as ideias práticas e realistas.
41. É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
42. Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
43. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
45. Detecto frequentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
46. Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
47. Frequentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
48. No geral, falo mais do que escuto.
49. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
50. Estou convencido (a) de que devem impor-se a lógica da razão.

51. Gosto de buscar novas experiências.
52. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
53. Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
54. Procuro sempre chegar a conclusões e ideias claras.
55. Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com falas vazias.
56. Incomodo-me quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.
58. Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
59. Sou consciente, de que, nas discussões ajudo, a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações.
60. Observo que, com frequência, sou (a) dos (as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
61. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
62. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se nas as percebo práticas.
63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
64. Com frequência, olho adiante para prever o futuro.
65. Nos debates e discussões, prefiro desempenhar um papel secundário a ser o (a) líder ou (a) que mais participa.
66. Incomodam-me as pessoas que não atuam com lógica.
67. Incomodam-me ter de planejar e prever as coisas.
68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
69. Costumo refletir sobre os assuntos e os problemas.
70. O trabalho consciente me traz satisfação e orgulho.
71. Diante dos acontecimentos, trato de descobrir os princípios e as teorias e que se baseiam.
72. Com o intuito de conseguir o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
73. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
74. Com frequência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
75. Aborreço-me frequentemente com o trabalho metódico e minucioso.
76. As pessoas, com frequência, crêem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
77. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.
78. Nos trabalhos de grupo, procuro que sigam um método e uma ordem.
79. Com frequência, interessa-me saber que as pessoas pensam.
80. Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

ANEXO B
IDENTIFICAÇÃO DE CADA QUESTÃO COM O RESPECTIVO ESTILO DE
APRENDIZAGEM (OKADA e BARROS, 2010)

Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
3 <input type="checkbox"/>	10 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/>
13 <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/>
20 <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/>
26 <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/>
27 <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>
35 <input type="checkbox"/>	36 <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/>	40 <input type="checkbox"/>
37 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/>
41 <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/>
43 <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/>
46 <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/>	56 <input type="checkbox"/>
48 <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/>	57 <input type="checkbox"/>
51 <input type="checkbox"/>	58 <input type="checkbox"/>	60 <input type="checkbox"/>	59 <input type="checkbox"/>
61 <input type="checkbox"/>	63 <input type="checkbox"/>	64 <input type="checkbox"/>	62 <input type="checkbox"/>
67 <input type="checkbox"/>	65 <input type="checkbox"/>	66 <input type="checkbox"/>	68 <input type="checkbox"/>
74 <input type="checkbox"/>	69 <input type="checkbox"/>	71 <input type="checkbox"/>	72 <input type="checkbox"/>
75 <input type="checkbox"/>	70 <input type="checkbox"/>	78 <input type="checkbox"/>	73 <input type="checkbox"/>
77 <input type="checkbox"/>	79 <input type="checkbox"/>	80 <input type="checkbox"/>	76 <input type="checkbox"/>
Total de quadrados selecionados nesta coluna <input type="checkbox"/>	Total de quadrados selecionados nesta coluna <input type="checkbox"/>	Total de quadrados selecionados nesta coluna <input type="checkbox"/>	Total de quadrados selecionados nesta coluna <input type="checkbox"/>

ANEXO D

PLANO DE AULA DOCENTE PRÉ APLICAÇÃO DO CANVAS2

PERFIL DO EGRESSO	<p>O perfil desejado para o aluno egresso do curso contempla a sua autonomia e a expansão da sua capacidade para construir e assimilar conhecimento e novas competências.</p> <p>No componente de Formação Geral, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características:</p> <p>I. Ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais;</p> <p>II. Humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam o ambiente próprio de sua formação;</p> <p>III. Protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de letramento, voltadas para o exercício pleno de cidadania;</p> <p>IV. Proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões pautadas pela análise contextualizada das evidências</p>
COMPETÊNCIAS DO CURSO	<p>Visa o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e sociais que possibilitem um melhor aproveitamento e complementação do desenvolvimento da formação profissional, explorando a interdisciplinaridade.</p> <p>No componente de Formação Geral, avaliará se o concluinte desenvolveu, no processo de formação, competências para:</p> <p>I. Fazer escolhas éticas, responsabilizando-se por suas consequências;</p> <p>II. Ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência;</p> <p>III. Compreender as linguagens como veículos de comunicação e expressão, respeitando as diferentes manifestações étnico-culturais e a variação linguística;</p> <p>IV. Interpretar diferentes representações simbólicas, gráficas e numéricas de um mesmo conceito;</p> <p>V. Formular e articular argumentos consistentes em situações</p>
INSERÇÃO REGIONAL	<p>A cidade de Curitiba tem uma população estimada em 1.908.359 habitantes (IBGE - 2017) e seu Produto Interno Bruto - PIB é de R\$ 76,15 bilhões, com renda per capita em torno de R\$ 42.314,71. As principais atividades econômicas de Curitiba são: comércio, finanças e serviços, tendo uma taxa de alfabetização de 96,63% da população e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,823 ? alto, segundo PNUD, 2010. Quanto as atividades econômicas, Curitiba desenvolve os setores primário, secundário e terciário. No setor primário as atividades agropecuárias representam cerca de 0,03% da formação do PIB Municipal e o setor secundário (indústria de mecânica, materiais elétricos e de comunicação, produtos alimentares, materiais de transporte, madeira, papel, papelão, química e metalúrgica) com cerca de 34% do PIB. Destacando-se, temos o terceiro setor, chamado industrial, responsável por atividades que representam cerca de 65% da</p>

03/08/2022 19:31

:: UNIMESTRE - Sistema Integrado de Gestão Educacional ::

<p>VINCULAÇÃO PRÁTICA PROFISSIONAL COM A DISCIPLINA</p>	<p>A experiência e o discurso encontrado no dia a dia destacam a dificuldade nas relações interpessoais nos variados ambientes, em especial no campo profissional. A interação é necessária para o desenvolvimento de diversas atividades e necessitamos aprender a conviver na diversidade. A disciplina de psicologia contribui com saberes e técnicas para lidar com as pessoas e ao mesmo tempo entendê-las de um modo mais amplo frente as necessidades e desafios encontrados no dia a dia nas relações interpessoais sociais, familiares e profissionais.</p>
<p>EMENTA</p>	<p>A comunicação humana e as relações interpessoais. Práticas e discursos contemporâneos da Psicologia Social: novas tendências. Métodos em Psicologia Social. Bases epistemológicas da Psicologia: behaviorismo, gestalt e psicanálise; conceito de Inteligência; Psicologia Social; Orientação Vocacional; Motivação; Psicopatologia da vida cotidiana; Gerenciamento do Tempo; Profissional do futuro: funções psicológicas. Trabalho em grupos.</p>
<p>COMPETÊNCIAS DA DISCIPLINA</p>	<p>CONHECIMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bases epistemológicas da Psicologia - Inteligência ou Inteligências? - Behaviorismo, gestalt e psicanálise - Psicologia Social - Psicologia do Consumidor - Orientação Vocacional - Motivação - Como se constrói a relação inter-pessoal - O que são competências interpessoais - Como avaliar e compreender uma cultura organizacional - Trabalho em equipes <p>HABILIDADES:</p>

03/08/2022 19:31

:: UNIMESTRE - Sistema Integrado de Gestão Educacional ::

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da psicologia no comportamento humano. - Desenvolver a habilidade de percepção de comportamentos humanos. <p>ATITUDES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adotar uma postura proativa nas relações interpessoais.
<p>OBJETIVOS GERAIS</p>	<p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir a respeito das relações entre indivíduo e organização, comportamento humano, desempenho de papéis, desenvolvimento de grupos, processo de liderança, tensão e conflito, feedback, humanização nas relações de trabalho. - Compreender a inter-relação entre resultados alcançados, expectativas organizacionais, e grau de satisfação obtido pelas pessoas que nela trabalham. <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender que somos responsáveis pelos nossos atos, condutas, palavras e pensamentos, e que a felicidade só depende de nossos comportamentos saudáveis e mente equilibrada. - Compreender a origem e desenvolvimento da psicologia como ciência. - Entender o indivíduo e os aspectos relacionados a sua identidade,
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p>	

03/08/2022 19:31

:: UNIMESTRE - Sistema Integrado de Gestão Educacional ::

	<p>FIORELLI, José Osmir. Psicologia para administradores ? integrando teoria e prática. 6ª Ed. SP: editora Atlas, 2009.</p> <p>MINICUCCI, Agostinho. Relações humanas: psicologia das relações Interpessoais. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.</p> <p>MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo. 16ª Ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2007.</p>
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	<p>BANOV, Márcia Regina. Psicologia no gerenciamento de pessoas. São Paulo: Atlas, 2009.</p> <p>DAVIDOF, Linda I. Introdução à Psicologia. São Paulo: Person Education, 2001.</p> <p>HUFFMAN, Karen; VERNON, Mark; et all. Psicologia. São Paulo, 2003.</p> <p>CHANLAT, Jean- François. Indivíduo na organização: dimensões esquecidas. v.1. São Paulo: Atlas, 2001.</p> <p>BERGAMINI, Cecília W. Psicologia aplicada à administração de empresas. São Paulo: Atlas, 1982.</p>

Cronograma de Aulas

2º BIMESTRE

DATA	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	RECURSOS MATERIAIS	TEMPO PREVISTO	AVALIAÇÃO
27/09/2021	<p>1. Aquecimento: dialogo informal de boas vindas</p> <p>Estratégias em ação:</p>	<p>- Integrar o grupo</p> <p>- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre comportamento humano.</p>	<p>Folha em branco</p> <p>Google meeting</p> <p>Classroom</p>	4 aulas	<p>Participação ativa dos discentes nas atividades propostas.</p> <p>Durante a</p>